

RAQUEL SOFIA SANTOS RIBEIRO BRANCO

**A INSTALAÇÃO MUSEOLÓGICA VIRTUAL E O
SEU CONTRIBUTO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DO ADOLESCENTE. UM ESTUDO
DE CASO**

Orientadora: Inês Maria Andrade Marques

VOLUME I

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2016

RAQUEL SOFIA SANTOS RIBEIRO BRANCO

**A INSTALAÇÃO MUSEOLÓGICA VIRTUAL E O
SEU CONTRIBUTO NA CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE DO ADOLESCENTE. UM ESTUDO
DE CASO**

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 05 de Abril de 2017, com o Despacho Reitoral nº 96/2017, com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professor Doutor José Carlos Santos Neves

Orientador: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

VOLUME I

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2016

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à Professora Doutora Constança Vasconcelos pela disponibilidade demonstrada.

À minha orientadora, a Professora Doutora Inês Marques, por me ter encaminhado e apoiado nesta jornada, sempre com palavras reconfortantes e as indicações inspiradoras.

Às minhas colegas, Sónia e Elsa pela disponibilidade, honestidade e motivação que demonstraram ter sempre durante a investigação.

Aos meus pais, pelo apoio e encorajamento que sempre me deram.

Ao José, pelo apoio que me deu e pela paciência. E finalmente aos meus filhos, a Júlia e ao Jorge, pela compreensão e pelos mimos que sempre me deram quando era preciso.

ABREVIATURAS, SIGLAS, E SÍMBOLOS

ICOM – The International Council of Museums.

AEC – Atividades Extra Curriculares.

CAVE – Automatic Virtual Environment

QNA – Quinta Nova da Assunção.

GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional.

EPRPS – Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra.

CMS – Câmara Municipal de Sintra.

TDIE – Técnico de Design de Interiores/Exteriores.

TACR – Técnico de Assistente de Conservação e Restauro.

DAC – Desenho Assistido por Computador

CAD – Computer Aided Drafting/Design

MASMO – Museu Arqueológico de São Miguel de Odrinhas

DBAE- Discipline Based Art Education

TIC – Técnicas de Informática e Comunicação

PAP – Prova de Aptidão Profissional

RESUMO

Nesta investigação pretende-se estudar em que medida a criação, o desenvolvimento, a compreensão e a apresentação pública de uma instalação museológica virtual pode contribuir para o reforço da autoestima e para o processo de construção de identidade de um grupo de adolescentes. Neste contexto, reconhece-se a importância da cultura visual dos alunos através de abordagens a objetos e histórias pessoais que têm como principal referência a música. Sendo um elemento determinante e unificador para este grupo de adolescentes, a música permite-lhes compreender com mais nitidez o seu passado, identificar-se com grupos mais vastos, afirmar-se perante os outros e enfrentar com segurança e confiança o presente.

A experiência pedagógica realizou-se durante a lecionação de uma disciplina eminentemente tecnológica e prática – Desenho assistido por Computador – no curso Profissional de Técnico de Design de Interiores e Exteriores do 2º ano de escolaridade. Além da aquisição das competências técnicas e tecnológicas inerentes ao programa da disciplina, procurou-se proporcionar aos alunos um percurso de descoberta pessoal e de afirmação identitária.

A investigação foi realizada na Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra com grupo de 12 alunos de idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, no ano letivo de 2012/2013. A abordagem metodológica é qualitativa e a investigação está estruturada com um estudo de caso.

O projeto da Instalação Museológica Virtual contribuiu de forma positiva para a valorização da autoestima e formação da identidade, uma vez que se verificaram alterações positivas no comportamento deste grupo de aluno.

Palavras-Chave: Adolescência, Identidade, Instalação museológica, Música.

ABSTRACT

The aim of this investigation is to see how the creation, development, understanding and public presentation of a virtual museological installation may contribute to strengthen self-esteem and to the process of building the identity of a group of adolescents. In this context, the importance of the students' visual culture is recognized through the approach of personal objects and stories that have music as the main reference. Being a crucial and unifying element for this group of adolescents, music allows them to understand their past more clearly, to identify with larger groups, to affirm themselves before the others and to face present time with security and confidence.

The pedagogical experience was done while teaching a mostly technological and practical school subject - Design with computer aid /assistance – to the second year of the professional course of Interior and Exterior Design Technician. Besides the acquisition of technical and technological skills inherent to the subject curriculum, there was the intention of providing the students a self-discovery and identity affirmation path.

The investigation was made at the Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra with a group of twelve students aged between 16 and 21 years old, during the 2012/2013 school year. The methodological approach is qualitative and the investigation is structured on a study case.

The virtual museological installation project contributed positively to the valorization of self-esteem and identity formation, since have been positive changes in the behavior of this student group.

Key words: Adolescence; Identity; Museological installation; Music.

ÍNDICE GERAL

Volume I

Agradecimentos

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

Resumo

Abstract

Índice Geral

Índice de Figuras.....	8
Índice de Quadros.....	10
Introdução.....	11

I – Enquadramento Teórico

1.1A Identidade na Adolescência: Processo em construção.....	14
1.2Percursos nas Artes Visuais. Da educação pela Arte à Cultura Visual.....	19
1.3«The Song is you».....	24
1.3.1A presença da Música na Educação.....	27
1.3.2. A Música e as Artes Visuais – Percursos convergentes.....	30
1.4 A Exposição e Comunicação.....	37
1.4.1 As Memórias e as histórias.....	40

II – Metodologia de Trabalho

2.1 A Problemática da Investigação.....	48
2.2 Os Objetivos.....	52
2.3 A Metodologia Qualitativa.....	54
2.4 O Estudo Tipo «Estudo de Caso».....	57

III – Estudo de Caso – A Exposição «Sonhos (Im) perfeitos

3.1 A Escola Profissional de Recuperação do Património de Sintra	60
3.2 O Curso Técnico de Design de Interiores/Exteriores.....	65
3.3 O Programa da Disciplina de Desenho Assistido por Computador.....	66

3.4 O 2º ano e os Módulos de Desenho Assistido por Computador.....	68
3.4.1 O Módulo 5 «Modelação Tridimensional Avançada». Módulo A3 «Ensaio	
Virtuais».....	69
3.4.1.1 A Unidade de trabalho do módulo 5. «A nossa escola em 3D».....	72
3.4.1.2 A Unidade de trabalho do módulo A3 «Objetos que contam histórias»..	75
3.4.1.2.1 A metodologia do projeto «Sonhos (Im)perfeitos».....	76

IV Estudo de Caso – A Análise

4.1 As várias fases de recolha de dados para a investigação.....	107
4.2 Análise e Discussão de Resultados.....	109
Conclusão.....	118
Bibliografia.....	122

Volume II

Apêndice I.....	iv
Planos de Aula dos módulos 5 e A3	
Apêndice II.....	xiv
Cronograma	
Apêndice III.....	xvi
Material de Apoio em sala de aula e tutoriais	
Apêndice IV.....	xlvi
Enunciados e ficheiros de entrega à turma	
Apêndice V.....	lii
Diário de Bordo	
Apêndice VI.....	lxx
Entrevistas	
Apêndice VII.....	lxxxviii
Questionários	
Apêndice VIII.....	cvii
Registo do trabalho do módulo 5	
Apêndice IX	cv
Registo individual das etapas do projeto da instalação museológica virtual	
Apêndice X	cc

Abordagem Gráfica à exposição

Apêndice XI..... cciii

Comentários de avaliação qualitativa – Individual

Apêndice XII..... ccviii

Recolha de frases e expressões para análise comparativa

Anexo I ccxvii

Programa Curricular da disciplina de Desenho Assistido por Computador

Anexo II ccxxxviii

Listagem Detalhada do Plano Curricular do curso TDIE

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Laurie Anderson. 2010. «Homeland».	31
Figura 2 – Cenários do bailado. «Quadros de uma exposição», de M. Mussorgsky.	32
Figura 3 – Pavilhão Philips, construído para a Exposição Universal de 1958.	33
Figura 4 – Imagem de uma exposição de realidade aumentada.	34
Figura 5: «Particle Dreams in Spherical Harmonics». Daniel Sandin. 2011.	35
Figura 6: Julius Von Bismark, Alemanha. Fulgurator, 2007-2008.	36
Figura 7 – Funcionária do Museu da Chapelaria em Santa Maria da Feira.	41
Figura 8 – Vista interior do Museu da Inocência em Istambul.	44
Figura 9: Imagem do interior do « Churchill war Room» em Londres.	46
Figura 10 – Vista geral da Escola Profissional do Património de Sintra.	60
Figura 11 – Vista da entrada principal da Quinta Nova da Assunção em Belas.	62
Figura 12 - «Render» das imagens virtuais do trabalho de um aluno do 3.º ano.	62
Figura 13 – Vista das exposições promocionais da EPRPS.	64
Figura 14 - Vista de um trabalho de DAC no programa 3D Max 2012.	70
Figura 15 – Fotografias do corredor da EPRPS.	72
Figura 16 – Imagens virtuais do corredor da EPRPS feitas no programa Autocad 3D.	75
Figura 16 - «Print Screen» de alguns slides retirados do «Power Point» do Material de Apoio.	87
Figura 17 - «Print Screen» de alguns slides retirados do «Power Point» do Material de Apoio.	87
Figura 18 – Exposição Universal de Montreal de 1967. Trabalho de apresentação da aluna 5.	88
Figura 19 – Fotografia da exposição temporária no MASMO.	89
Figura 20: «Print Screen» da descrição e da história do objeto.	90
Figura 21 – Painel de conceitos/Mapa de referências.	91
Figura 22 – Projeto para a exposição Sonhos (Im) Perfeitos. Processo de trabalho.	96

Figura 23: Simulação virtual do corredor da escola. Existente.	97
Figura 24: Simulação virtual do corredor da escola. Proposta.	98
Figura 25: Representação técnica do projeto .	99
Figura 26 : Abordagem gráfica geral: Cartão de visita do Projeto da exposição.	101
Figura 27: Abordagem gráfica individual: Cartão de visita do Projeto da exposição.	102
Figura 28: Folder de materiais.	102
Figura 29: Memória Descritiva do Projeto.	104
Figura 30: Fotografias da turma de 2º ano do curso de TDIE na sala de aula.	105

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das principais características da adolescência ao longo da idade	16
Quadro 2: Referencia aos principais objetivos e aos secundários de nossa investigação	52
Quadro 3 – Esquema Metodológico Projetual de Bruno Munari	79
Quadro 4 – Esquema Metodológico da exposição no Espaço Escolar	81
Quadro 5 – Esquema Metodológico do desenvolvimento das exposições no museu	82
Quadro 6 – Gráfico da Linha Temporal do ano letivo na disciplina de DAC	84
Quadro 7 – Esquema Metodológico Projetual no Espaço Escolar	85
Quadro 8 – Gráfico da Linha Temporal da recolha de dados para a investigação	107
Quadro 9: Grelha com o registo dos testemunhos das docentes	110
Quadro 10: Grelha com o registo dos testemunhos dos alunos	111
Quadro 11: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes dos alunos sobre música	113
Quadro 12: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes da aluna 1	114
Quadro 13: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes do aluno 7	115
Quadro 14: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes da aluna 5	116

INTRODUÇÃO

“Arrede-se o mundo eu quero ser eu”¹

Enquanto docente é importante explorarmos nos alunos todas as suas potencialidades. Os alunos muitas vezes têm «mundos tão pequeninos» que é necessário expandir e aumentar. Dar ferramentas para que possam ser autónomos, para potenciar os «seus mundos» e oferecer-lhes «novos mundos» para que saibam e possam compreender os problemas e lidar com os obstáculos com que se depararão ao longo da vida. Consideramos que a escola constitui, efetivamente, um dos mais evidentes lugares de experimentação, dotado de maior acessibilidade e, por isso, tendencialmente alcançável por todos. A escola é o lugar para se conhecerem e para conhecerem os seus pares.

De forma a conseguir chegar aos alunos de forma mais genuína e para que eles possam usufruir verdadeiramente das aprendizagens é necessário explorar as ferramentas e os meios que para eles são mais apetecíveis. Isto é, fazer uso dos mananciais de referências que cada um reconhece. E são esses universos que fazem parte do ponto de partida do trabalho e da nossa investigação. Estas orientações, tal como refere Barragán, promovem uma nova proposta de educação artística e relacionam a produção de significado com o conceito de cultura visual. Esta atitude implica centrar a atenção em elementos que sejam visuais e munidos de atitude, valor e significado para os indivíduos (Barragán, 2005).

A compreensão de si mesmo passa a ser o principal objetivo desta aprendizagem, o que implica entender de forma cognitiva e emocional os significados de experiências anteriores ou mais atuais e trazê-las para a construção da identidade individual ou social, processos cruciais que fazem parte da vida (Mirzoeff, 1998).

O paradigma da constante construção da identidade levou-nos a conceber uma investigação que obtivesse resultados neste âmbito, desenvolvido para este grupo de adolescentes. A investigação foi feita tendo por base uma experiência pedagógica realizada

¹ Frase dita oralmente, pela designer de interiores Maria José Salavisa, praticamente todos os dias, no seu atelier, onde trabalhámos entre 2003 a 2006.

no âmbito da disciplina de DAC, uma disciplina específica do curso profissional de TDIE na EPRPS, que utiliza o computador e as ferramentas digitais como forma de expressão e comunicação.

Todas estas premissas permitiram a criação de uma proposta que aproveitam de algum modo os conteúdos programáticos de índole essencialmente tecnológica previstos no programa da disciplina. Iniciado através das histórias pessoais de cada um dos alunos, com o tema da música e que terminou na criação e compreensão da exposição «Sonhos (im) perfeitos», com a construção das instalações museológicas virtuais, adiante descrita. Procurando aferir em que medida contribuiu para o reforço da autoestima e identidade dos alunos.

Se esta investigação teve como objetivo geral dotar os alunos de ferramentas - psicológicas, emocionais, técnicas e artísticas - que os auxiliem a transpor as dificuldades e problemas que possam encontrar ao longo da vida, pretendia-se estudar especificamente como as suas principais referências musicais e a sua cultura visual, poderiam potenciar-se num projeto virtual que contribuísse para esse processo de construção e afirmação da sua identidade.

Sublinhe-se que este, num processo de aprendizagem de conteúdos simultaneamente tecnológicos, museológicos e artísticos, conducente a esse reforço da identidade se processou, não apenas no foro individual, como no grupo, tendo em conta que a faixa etária em questão se notabiliza pela importância dada ao contexto social.

Nesta investigação, a música é, como se referiu, o tema que serve como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho, tema pertinente, na medida em que todos eles estabelecem uma relação com este universo artístico, que é, em simultâneo, um elo unificador e comum ao grupo.

A exposição «Sonhos (im) perfeitos» apresenta-se como um conjunto de várias instalações museológicas virtuais que obedecem às características mais vincadas de cada um dos participantes no tocante à sua relação com a música e às suas memórias. Todo o processo de criação destas instalações museológicas obedeceu a uma metodologia projetual influenciada por autores tão diversos como Bruno Munari, Linda Acquisto e David Dean. Estes três autores destacam três áreas que abordámos para a construção e desenvolvimento

do projeto: o design, o espaço escolar e o espaço expositivo, respetivamente. Além das competências técnicas, pretendia-se que, como se referiu, através da instalação museológica virtual, que os alunos pudessem exprimir-se e ao mesmo tempo promover a construção da identidade, permitindo, conseqüentemente, o fortalecimento da autoestima.

Outras investigações académicas também proporcionam elevar e promover a identidade do individuo com projetos e experiências dinamizadoras no espaço escolar. Todas elas potenciam resultados pertinentes e contribuem para a valorização do ensino das artes visuais e alteraram de alguma forma o comportamento dos estudantes e alargaram horizontes. Podemos dar como exemplo, títulos como: «Representação, Identidade e Cultura Visual», de Fernando Sérgio da Costa defendida em 2014; «A concepção do desenho no ensino das artes visuais e currículo diversificado» de Joana Polónia de Barros defendida em 2013; «A expressão identitária através do processo rizomático nas artes visuais», defendida em 2013 por Lígia Carteiro; «The Scoolopolitan Art Museum. Uma experiência de utilização do espaço expositivo institucional como ferramenta educativa e de promoção do individuo» de Ricardo Roque Martins, defendida em 2011; entre outros.

Esta dissertação compõe-se por quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico que explicita os quatro principais temas a abordar; a identidade, a cultura visual, a cultura musical, o museu e as exposições, exploradas aqui no sentido de potenciar a reinterpretação de fatos históricos ou memoriais. O segundo capítulo é dedicado à problemática, aos objetivos e metodologia de trabalho qualitativa que envolve o estudo de caso. No terceiro capítulo procedemos à contextualização da escola, do curso, da disciplina e do módulo 8 ou A3 – «Ensaio Virtuais». Neste capítulo ainda se desenvolve uma explicação da exposição que foi criada, «Sonhos (Im) perfeitos» e as suas etapas de trabalho. A disciplina de DAC condicionou todo o trabalho, uma vez que é uma disciplina que utiliza ferramentas digitais específicas para a simulação de espaços virtuais. A dissertação prossegue no quarto capítulo, com uma referência às fases de recolha de dados e testemunhos que são seguidamente discutidos e analisados. Esta discussão e análise pretende relatar as mudanças ou alterações no comportamento desde grupo de adolescentes. Finalmente, na conclusão refletimos de forma global sobre o projeto e o impacto dos seus efeitos neste pequeno grupo de trabalho. Procurámos saber se de alguma forma, terá respondido à problemática e aos objetivos propostos para esta investigação.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 A IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO.

“A formação da identidade envolve a criação de um sentido de unicidade; a unidade da personalidade é sentida agora, pelo indivíduo e reconhecida pelos outros, como tendo uma certa consistência ao longo do tempo - como se fosse, por assim dizer, um facto histórico irreversível.” (Sprinthall & Collins, 1999, p. 202)

A adolescência é uma fase de crescimento que marca a transição entre a criança e o adulto e ganhou legitimidade enquanto fase fundamental no desenvolvimento humano e na formação do indivíduo. E. Erikson (1902-1994) entende este período como um momento crucial na produtividade e maturidade do adulto. Não é um período rígido no que diz respeito à sua duração nem à faixa etária, embora seja aceite que se prolongue até que o indivíduo consiga realizar algumas tarefas, como o estabelecimento de uma carreira profissional ou a aquisição de independência financeira. Pode-se situar entre os 11 e os 21 anos, conforme as variações de cada autor.

No plano da psicologia do desenvolvimento psicossocial, recorremos a E. Erikson que definiu oito estádios de desenvolvimento emocional que abrangem todo o ciclo de vida, numa premissa de que o desenvolvimento das pessoas não acaba quando se atinge a idade adulta. O seu estádio dedicado ao período da adolescência é designado de «Noção de identidade/confusão acerca do papel a desempenhar» e implica a importância dada à construção e formação da identidade na adolescência, onde se incluem: o conceito que possuímos do eu, a forma como nos vemos e o modo como somos vistos pelos outros. A construção da identidade emprega um processo simultâneo de reflexão e observação entre si mesmo e os outros (Mesquita & Duarte, 1997).

A formação da identidade recebe influências de três fatores: **fatores intrapessoais** – capacidades inatas e adquiridas na sua personalidade; **fatores interpessoais** – na identificação com os outros; e os **fatores culturais** – fatores sociais a que o adolescente está exposto, onde deve compreender quem é e qual o seu papel na sociedade (Tavares & Alarcão, 2002).

A problemática da identidade remete-nos para um processo dinâmico para o qual contribuem todas as dimensões da identidade: a individual, a social e a cultural. E esta

relação permite ao indivíduo manter uma ação contínua de aceitação/rejeição do outro. É nesse processo que o indivíduo se reconhece e é reconhecido. Kimmel e Weiner afirmam que, quanto mais desenvolvida a dimensão da identidade, mais o indivíduo se valoriza nas diferenças e nas semelhanças com o «outro» e mais claramente reconhece as suas limitações e especificidades (Kimmel & Weiner, 1998). Neste sentido, o sociólogo C. Dubar afirma que “a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (Dubar, 2005, p. 135).

A afirmação da identidade em vez de significar o momento final, para a maior parte dos adolescentes, constitui, provavelmente um encontro bem-sucedido com uma longa série de pequenos desafios, que têm de certa forma uma importância secundária, só ultrapassável com a progressiva consolidação, segurança e compromisso dos valores humanos universais. No entanto, em vez de significar este momento final, a identidade afirma-se paulatinamente como resultado dos eventos que marcam a existência do adolescente (Sprinthall & Collins, 1999).

Ainda outro dos autores a referir neste contexto é J. Piaget (1896-1990) que estudou a capacidade de assumir papéis sociais enquanto consequência do desenvolvimento cognitivo e na qual a maioria dos restantes autores se baseia. Como por exemplo Robert Selman (1942), que explorou os níveis de compreensão interpessoal ou D. Elkind (1931) que introduziu uma fase de egocentrismo imediatamente após a passagem para um novo estágio de desenvolvimento e a demonstração da imaturidade de alguns adolescentes. Ainda Jerome Dusek (1903-1995) que analisou o autoconceito e a forma como os adolescentes se percebem a si próprios (Sprinthall & Collins, 1999).

Vejamos ainda outras teorias sobre a adolescência e sobre o conflito nesta faixa etária, tais como: J. Piaget, que investigou os conflitos e a consequente tensão no adolescente; A. Bandura cuja investigação diz respeito à reação entre os meios de comunicação e comportamento de adolescentes. Ou ainda as teorias da segunda metade do século XX, que incluem o estudo da personalidade, tão vinculada na adolescência, de psicólogos como Carl Rogers. O seu estudo valoriza a pessoa que é detentora de potencial com capacidade para se desenvolver. E traduz-se na relação entre professor e aluno, na teoria de que os alunos não aprendem todas as matérias da mesma maneira (Mesquita & Duarte, 1997). Segundo a análise de Gardner, o desenvolvimento cognitivo pode ocorrer a partir de uma série de mudanças

qualitativas e os campos de desenvolvimento são independentes uns dos outros sem que se prejudiquem mutuamente (Gardner, 1991).

É consenso entre os autores que a adolescência começa com a puberdade e as mudanças corporais e o fim da adolescência é marcado pelas mudanças sociais. O adolescente, segundo J. Tavares e I. Alarcão, passa por três fases de amadurecimento e cada uma delas verifica uma determinada mudança: a inicial, que corresponde à puberdade ou pré-adolescência; a fase intermédia, a adolescência propriamente dita; e a final, a fase designada de juventude (Tavares & Alarcão, 2002). Este conceito de mudança, que os autores J. Tavares e I. Alarcão designam de «transição» define o carácter do adolescente.

Apresentamos um quadro de forma a visualizar estas etapas de forma mais clara. As fases a destacar para a nossa investigação são: a intermédia onde se distingue o pensamento cognitivo e a final marcada pelos aspetos sociais que se destacam de forma significativa.

Aspectos Fases	Físicos <i>O corpo</i>	Cognitivos <i>O pensamento</i>	Sociais <i>A vida social</i>	Pessoais <i>O Eu</i>
Inicial (11-14 A)	●	●	●	●
Intermédia (13-16 A)	⊙	⊙	⊙	⊙
Final (15-21 A)	◻	◻	◻	◻

Quadro 1: Evolução das principais características da adolescência ao longo da idade. Foram escolhidos símbolos aleatórios para cada uma das fases que dizem respeito às idades. Em cada uma das linhas/fases, nos aspetos que sofrem o maior desenvolvimento, aparece em destaque, com uma dimensão maior, o respetivo símbolo (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 66).

No nível intermédio, o adolescente vive um período de descobertas a todos os níveis. Esta fase trata da passagem de esquemas operatórios concretos para esquemas operatórios abstratos e prevê a capacidade de abstração que permite ao adolescente distanciar-se da realidade concreta (Tavares & Alarcão, 2002). Este estágio a que J. Piaget designa de «Estádio das operações formais» inicia-se a partir dos doze anos de idade e é caracterizado pelo desenvolvimento das capacidades lógicas e de representação simbólica (Mesquita & Duarte, 1997). O adolescente adquire um maior raciocínio através de uma lógica indutiva e dedutiva, isto é, tem uma maior capacidade para pensar acerca das

possibilidades, antecipa resultados, quer através da reflexão sobre os seus pensamentos, quer sobre o ponto de vista dos outros (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007).

No nível final, a adolescência é moldada ainda por transformações físicas, cognitivas, emocionais, morais, mas verifica-se já a maturidade no relacionamento interpessoal e social. É aliás, através do relacionamento social, segundo J. Tavares e I. Alarcão, que se processam todos os outros aspetos determinantes na personalidade do adolescente (Tavares & Alarcão, 2002).

O contributo dado pelo psicólogo educacional Robert Selman, na compreensão das relações sociais na adolescência implica a possibilidade do adolescente entender e controlar o seu ponto de vista em relação a outros e inclusive a possibilidade de colaborar com o outro e a consequente evolução na representação de papéis sociais onde possa utilizar o seu nível de desenvolvimento cognitivo. R Selman² identificou os adolescentes como capazes de reconhecer que as outras pessoas têm perspetivas e formas diferentes de se comportar. Neste sentido a compreensão, a perceção e a avaliação são processos fundamentais no desenvolvimento social, onde estão incluídas as relações que estabelecem com os seus pares (Sprinthall & Collins, 1999). Compreender esse envolvimento social entre os adolescentes significa entender o conceito que o adolescente tem de si próprio. Esta etapa representa a descoberta da identidade (Tavares, et al., 2007).

“Na tentativa de descobrir o verdadeiro *self*, o adolescente experiencia múltiplos *selves*, isto é múltiplas percepções sobre quem é, como se percebe em diferentes contextos, como gostaria de ser e as características que não gostaria de ter. Trata-se de uma fase de (re) descoberta da identidade” (Tavares, et al. 2007, pp. 73).

² “Os níveis de compreensão interpessoal propostos por Selman a partir dos 12 anos até à idade adulta, caracterizam-se pela assunção profunda e socio-simbólica de perspetivas. São analisados os conceitos sobre as pessoas e sobre as relações. Nas pessoas o autor aplica o conceito profundo em que reconhece que as pessoas são únicas, produto de complexas combinações das suas histórias pessoais; além disso, tem consciência de que as pessoas podem nem *sempre* compreender as suas próprias motivações. No conceito sobre as relações, o autor aplica o contexto socio-simbólico onde indica que os indivíduos podem formar perspetivas uns dos outros a níveis diferentes – desde compartilhar informações ou interesses superficiais a dividir valores ou opiniões comuns a respeito de ideias bastante abstratas de natureza moral, legal ou social” (Sprinthall & Collins, 1999, p. 159).

D. Elkins constatou que as fases mais desordenadas da adolescência podem ocorrer nos momentos da transição entre estádios. E esse período de adaptação é marcado sobretudo pelo egocentrismo e a ideia do adolescente único, com problemas únicos que mais ninguém consegue resolver. Só ultrapassável através das experiências sociais e emocionais que estimulam o amadurecimento da sua estrutura cognitiva (Sprinthall & Collins, 1999).

J. Dusek e J. Flaherty analisaram o autoconceito dos adolescentes na sua investigação «The Development of Self-Concept During the Adolescent Years», publicado em 1981, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. Um estudo com a duração de três anos e com uma análise geral que incide sobre quatro fatores: o autoconceito; o sentido de realização e capacidade de liderança; a compatibilidade e a sociabilidade; e a perceção que adolescente tem de si próprio.

Alguns adolescentes sentem dificuldades, quando confrontados com as questões da identidade. Talvez o problema resida no fato de enfrentarem vários desafios em simultâneo, ou simplesmente por tensões pessoais e situacionais pontuais. Esta investigação, acima referida, trata a forma como os adolescentes se percebem a si próprios, no que diz respeito à autoestima. Os conceitos de agitação e tensão contribuem, muitas vezes, para a abordagem negativa de si próprios, através das reações negativas ao seu corpo, à sua família, aos colegas, às suas perspetivas para o futuro. Assim sendo, os adolescentes do ensino secundário podem permanecer oscilantes relativamente aos seus sentimentos (Sprinthall & Collins, 1999).

A expressão «crise de identidade» dada por Erikson não é um sinónimo de catástrofe, mas de mudança e a transformação necessária ao desenvolvimento (Sprinthall & Collins, 1999).

De acordo com a teoria das inteligências múltiplas é possível definir oito ou mais inteligências autónomas em cada indivíduo, sendo que a maioria dos modelos de ensino tradicionais se limitam a valorizar apenas duas – a inteligência linguística e a inteligência logico-matemática. Contudo, outras, como a inteligência musical, naturalista ou interpessoal, permitem ao indivíduo, na relação que estabelece ao longo da sua existência com o que o rodeia, afirmar-se e conhecer-se do ponto de vista identitário (Gardner, 2009).

Segundo J. Bruner, a vontade de aprender já existe de forma inata e cabe ao professor nutrir e fazer crescer esse interesse pela descoberta. A corrente de pensamento de Bruner traz de volta o significado e as regras da linguagem e da interpretação do discurso, centrada no contexto, na compreensão e na interpretação (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

1.2 PERCURSOS NAS ARTES VISUAIS. DA EDUCAÇÃO PELA ARTE À CULTURA VISUAL

A publicação do livro de Herbert Read «Education Through Art» em 1943 formulou e desenvolveu o conceito de educação artística enquanto ferramenta na compreensão das disciplinas gerais e promotor de consciência, inteligência e criatividade. H. Read acreditava na transversalidade da educação visual e plástica e a sua relação com a educação, uma vez que acolhe os modos de expressão - literária, poética, musical, o que aponta para uma abordagem absoluta da realidade e do homem nas suas vertentes – intelectual, física, afetiva e moral - enquanto indivíduo completo (Read, 2001). A importância da arte no processo de ensino destaca-se na procura pela autonomia, pela capacidade crítica ao envolvente e na construção da identidade (Eisner, 2002; Read, 2001).

Segundo Hernández, o aparecimento deste estudo propiciou o desenvolvimento de um estudo teórico marcado pela educação artística apoiado na revolução cognitiva e conceptual. A arte entendida como uma linguagem e símbolo de aprendizagem impulsiona N. Goodman a desenvolver o «Project zero» na Universidade de Harvard no final da década de 1960 do século XX. A sua finalidade é estabelecer marcos de compreensão sobre os meios verbais e visuais e produzir vários contextos de interpretação e significados. Este projeto é marcado pela aprendizagem das artes enquanto atividade cognitiva. É um reforço entre a aprendizagem e o pensamento (Hernández, 1996). Esta visão seria marcada, uma vez mais, pela publicação da teoria das inteligências múltiplas de H. Gardner que propõe a contextualização da teoria através das aplicações práticas da metodologia da educação pela arte (Gardner, 1995).

O «ARTS PROPEL» produção, percepção e reflexão é um projeto de investigação que desenvolveu um enfoque educativo e procurou identificar e intensificar a compreensão do estudante, no âmbito das artes. O «ARTS PROPEL» centra-se nas artes,

particularmente na música, nas artes visuais e na escrita. Converteu-se num projeto sobre a elaboração de currículos e educação de docentes assim como um conjunto de instrumentos de valor. A perspetiva de que a arte pode ser compreendida, revela que a produção deve encontrar-se no centro de qualquer experiência artística. A compreensão implica uma mestria das práticas produtivas no domínio da disciplina. Tal com a capacidade de adotar diferentes posturas em relação à sua obra. Quem compreende nas artes é alguém que pode mover-se entre estas diversas posturas, assim como quem compreende em ciências. O projeto «ARTS PROPEL» desenvolveu duas formas distintas: a valorização e o currículo (Gardner, 1995).

Este estudo da educação artística como disciplina, centrada na ideia da aprendizagem de uma linguagem visual começou a articular-se de forma mais notória, na década de 1980, com o programa «Discipline-Based Arts Education», impulsionado pela fundação Getty (Hernández, 1995). O seu currículo é criado a partir de profissionais ligados às artes estimulados pela necessidade de trabalhar o ensino dentro do sistema escolar para mudar e valorizar a posição da arte no currículo escolar até então valorizada apenas para desenvolver a criatividade e a autoexpressão e não vista como um corpo de conhecimento que requer um rigor intelectual próprio. A proposta DBAE sugere de forma integrada as quatro disciplinas: a produção, a crítica, a estética e a história da arte. E estas disciplinas marcam as bases da produção artística no indivíduo, nas informações culturais e históricas que lhe são transmitidas; na crítica da arte, que possibilita ver e não simplesmente olhar de forma a interpretar o que vê; e na estética permite julgar as qualidades daquilo que vê (Eisner, 2002). E. Eisner, entre outros, promove um movimento que propõe mais atenção à planificação e aos conteúdos da área artística, com a inclusão de atividades que relacionam todas as valências das artes visuais e resgata o interesse educativo da arte enquanto forma de desenvolvimento individual e social (Barragán, 2005).

O ensino da arte deixa de ser uma atividade auxiliar para ser compreendida como um processo de construção de conhecimento. Esta preocupação pela compreensão e significado na arte implica interesse noutros campos: a antropologia, psicologia, sociologia. Este interesse leva a interpretação, que pressupõe um contexto, uma bibliografia, a destacar-se enquanto conteúdo central nas propostas de educação artística (Evans & Hall, 1999). O que se pretende é ensinar a estabelecer contactos entre as

preocupações culturais e a compreensão de cada um e em simultâneo do grupo. E um dos mediadores deste processo é a linguagem.

A viragem do ensino artístico em direção à cultura visual apoia-se, segundo Duncum, na mudança do contexto no ensino, nas práticas artísticas e no alargamento do objeto de estudo (Duncum, 2011). A cultura visual manifesta-se a partir de várias frentes. Não só as dos objetos considerados canónicos, os que fazem parte do passado mas também os do presente, os que estão no museu e os que aparecem na publicidade e nos cartazes, nos vídeos e na Internet (Rampley, 2005). A imagem requer agora uma leitura e abordagem diferente das que foram tradicionalmente realizadas e inclui o estudo dos temas, factos, datas, destrezas. A imagem é capaz de reproduzir meios de existência e referências que se aproximam da antropologia, com uma linguagem própria (Evans & Hall, 1999). É possível expandir o campo da ação educativa em direção ao estudo das representações culturais e entre as quais se encontram as obras artísticas tradicionais, mas qualquer outro objeto de manifestação cultural, e refletir sobre as formas de pensamento da cultura em que se produzem. A manifestação artística não se considera como algo somente visual, mas também social e cultural. Essa mudança de estatuto por parte das artes permite aprofundar as manifestações artísticas de outros tempos e de também de outras culturas para além da visual (Mitchel, 1995).

A educação artística baseada ou fundamentada no conceito de cultura visual está dependente da forma como os seres humanos utilizam os signos e os símbolos, enquanto veículos de significado e definem o seu papel na sociedade, mediados pela arte, pelos objetos comuns da cultura visual e pelos comportamentos sociais. O significado pode ser interpretado e construído, os objetos artísticos produzem-se num contexto de relação entre quem os cria e o mundo; o significado é fundamental enquanto conteúdo educativo (Mitchel, 1995).

Os estudos de cultura visual autonomizaram-se dos estudos culturais, bem como dos estudos dos «média», face da sua especificidade, a qual foi tomada numa crescente visualidade da civilização contemporânea. A conceção de cultura visual parte da constatação de que diferentes formas de comunicação partilham características comuns. Mathew Rampley define cultura visual como um conjunto de ideias, crenças e as formas como lhes é dada a expressão visual (Rampley, 2005).

Definir o caminho na educação artística é definir o papel da escolarização na sociedade da informação e da comunicação e oferecer alternativas aos alunos, para que aprendam a orientar-se e a encontrar referências comuns da informação que recebem diariamente, que possam selecionar, valorizar e interpretar. Trata-se de dar a conhecer aos estudantes o conhecimento formal, conceptual e prático em relação às artes agora contextualizada em relação a diferentes povos e diferentes sociedades. Estes focos fornecem aos estudantes possibilidades de análise comparativa com outras obras, artefactos ou objetos e consciência da sua própria experiência. (Hernández, 1996).

A cultura visual pode parecer ainda vasta e relacionada com os objetos de utilização prática e consequentemente pouco nobres para uma abordagem académica. Mas é através delas que se podem definir as experiências vitais dos alunos. Hernández considera que a cultura visual não se concebe como uma disciplina, mas como uma perspectiva, que estabelece vínculos e ligações entre os problemas, os lugares e os tempos (Hernández, 1995). Deve-se para isso providenciar técnicas, estratégias e meios para que os jovens possam ler, interpretar e refletir as imagens de acordo com as competências críticas e analíticas. Devem conseguir contextualizá-las na sociedade e contribuir para a construção da identidade, do desejo, da memória e da imaginação (Duncum, 2001; Hernández, 1996).

Surge uma necessidade de interpretar os efeitos causados pela globalização da era visual que se instalou na vida quotidiana. Não só nas imagens, nem nas suas qualidades estéticas, mas também nas novas formas de relacionamento humano no seu todo e nos conceitos emergentes. Nesta nova era questiona-se o poder das belas artes e a inclusão de outras disciplinas para além da pintura, arquitetura e escultura para a história da imagem (Charréu, 2003). Tanto a imagem como o texto podem ser manipulados. É o conteúdo e a intencionalidade que tornam o que é visto e lido como algo de socialmente significativo mas simultaneamente preconceituoso. O estudo da cultura visual corresponde a uma necessidade, uma vez que a cultura visual cresceu exponencialmente e tem vindo a transformar a sociedade.

O termo «estudos visuais», segundo Mirzoeff, é mais abrangente e será naquilo que a cultura visual irá evoluir. No entanto, evidencia o repúdio de muitos intelectuais em relação ao atual domínio da imagem, que justifica com o preconceito cultural com raízes históricas (Mirzoeff, 1998).

Mitchel considera a teoria da imagem sob um ponto de vista mais «pictórico» do que textual. Este investimento visual é gerado a partir das leituras, nem sempre decifradas no contexto mais tradicional, diga-se, o textual, que cada um dos espetadores pode efetuar das imagens (Mitchel, 1995). «Ler» a partir do visual, numa dupla dimensão de presença e de análise dessa presença (Duncum, 2001).

A utilização e a apreciação das imagens revela simultaneamente uma função social e estética e permite expandir as nossas noções e os nossos conceitos relativamente à educação artística. Isto significa definir a arte enquanto mediador cultural sob um ponto de vista educativo. Esta construção social, que se altera no plano espacial, temporal e cultural, reflete-se não só nos objetos artísticos, mas também nas instituições, nos meios de comunicação, nos artistas e no público. Esta função mediadora cultural, baseada em Vigostky, concebe qualquer objeto que se apresente como possuidor de significado e permite a difusão do conhecimento e a construção da identidade (Mitchel, 1995). A partir de uma perspetiva educativa a cultura visual e os objetos que lhe estão associados tem um lugar e uma maior presença entre os jovens com inúmeras possibilidades de investigação. A construção da história do olhar é o primeiro patamar preliminar de qualquer projeto de investigação que se apoie na cultura visual e está associada à ideia de que os objetos adquirem sentido através de quem os olha ou de quem os possui, o segundo patamar está associado à compreensão e ao entendimento (Hernández, 1996).

Charréu refere que o visual deve ser concentrado no papel da cultura visual no vasto campo da cultura geral à qual pertence. A história da cultura visual deveria sublinhar os momentos em que o visual é debatido e desafiado em termos de interação social e de definição em termos de classe, género e identidades sexuais e raciais. (Charréu, 2003). Trata-se de ir mais além na história e na arte, na escolha das peças, nas imagens e nas noções que se vinculam à tradição da modernidade e se dirigem para o conhecimento e interpretação da cultura visual. Dar importância à compreensão da cultura visual significa reconhecer que temos uma extraordinária variedade de imagens. Prestar atenção à cultura visual e conhecer e estudar a capacidade de todas as culturas com a finalidade de conhecer os seus significados.

A importância da cultura visual é mediar o processo de como nos olhamos e como podemos contribuir para a produção de conhecimento. A cultura visual incide sobre

experiências dos seres humanos, sobre a produção de significados visuais, sonoros, estéticos e contribui para a incorporação de indícios visuais de valor simbólico (Hernández, 1996).

Definir este caminho na educação artística implica a escolarização da sociedade e a necessidade de oferecer alternativas e pontos de referência, que lhes permitam selecionar, valorizar e interpretar toda a informação que nos chega. A compreensão da cultura visual implica fornecer uma atitude reconstrutiva, decisiva e de consideração pela sua própria experiência (Hernández, 2005).

1.3 «THE SONG IS YOU»

A música comunica, transmite mensagens e significados e faz parte da produção da cultura humana. É por isso impensável existir sem música (Ball, 2010). Tia Denora compreende essa interação entre o ser humano e a música e indica diferentes registos dessa mesma relação, em que se inclui: a forma como as pessoas se comportam, como experienciam a passagem do tempo e como sentem os acontecimentos em termos de energia e emoções, seja com eles próprios ou com os outros (Denora, 2010; Hallam, 2010). A música é um dos elementos mais importantes na sociedade, mas não é exclusivo, existem outros elementos embora mais descaracterizados, que também promovem oportunidades para o enriquecimento da identidade individual, da identidade do grupo e da sociedade (Denora, 2010; Hallam, 2010). Hesmondhalgh inscreve a música em dois momentos: o privado e o coletivo. E acorda que a música pode fazer despoletar determinados sentimentos ou discórdias, mas não é a única forma do ser humano se exprimir. Então por que razão a música um dos meios principais de expressão? (Hesmondhalgh, 2008). A música, tal como a arte expandiu-se mais do que outras formas de comunicação porque é capaz de ultrapassar as limitações da linguagem escrita e oral (Giddens, 2008). Converteu-se então num elemento vivo e flexível que está sempre atualizado e presente. A música enquanto linguagem universal tem uma capacidade exponencial de se exprimir e de se reinventar, já que relaciona o som, as palavras e o sentimento humano e adquire significado.

A relação existente entre a música e a sociedade é, de facto, um tema muito atual e longe de ser consensual. Existem hoje profissionais que se dedicam ao estudo e à relação entre o consumo, a identidade e a partilha, através da música, tais como: os educadores, os musicólogos, os etnomusicólogos, os musicoterapeutas, os sociólogos ou os psicólogos (Denora, 2010). Na verdade, estes estudos e estes autores são pioneiros a identificar e reconhecer o papel da música na sociedade e a validar, teorizar e valorizar a importância da construção da identidade através da música e das suas experiências.

Durante os anos 20 do século XX, T. Adorno (1903-1969) terá sido o primeiro sociólogo a relacionar a música e a sociedade num contexto de investigação. O seu estudo apontou críticas à corrente filosófica racionalista e valorizou as teorias humanistas herdadas do renascimento, onde as capacidades criativas e de autorregulação do ser humano são valorizadas. Segundo Denora, o ser humano não pode ser definido por palavras, tabelas, conceitos, categorias ou medidas. Neste sentido, a música é um mediador e um transformador dinâmico de consciências e de conhecimento, que desperta em simultâneo a função cognitiva da arte. A música é usada «to think with» e os seus estudos apontam caminho para uma aprendizagem informal enraizada nas malhas sociais, que não é constante e está dependente da forma como se trabalha e se interage, e dependente das circunstâncias como a música é consumida nas variadas atividades de produção de conhecimento (Denora, 2010).

Há, sem dúvida, uma relação com as rotinas diárias das pessoas e há efetivamente associações mnemónicas à música, facto que não diminuiu com a industrialização, com as ferramentas digitais ou a Internet, nem pela rápida multiplicação de inúmeros géneros musicais. Pelo contrário, verificamos que há uma oferta cada vez maior que agrada cada vez mais a todo o tipo de público, especialmente a música «pop», oriunda do norte do continente Americano e da Grã-Bretanha (Hesmondhalgh, 2008). Mas, segundo Ball, não há razões para supor que a música alcança as características universais e estandardizadas, pois cada indivíduo continua a rever-se no seu ritmo, nas suas melodias, nas suas palavras e nas suas escolhas (Ball, 2010).

A música faz parte das nossas vidas porque todos nós respondemos às emoções que nos transmite. É verdade que nem sempre com a mesma intensidade ou carga emocional, mas a música está praticamente intrincada em todos os momentos e lugares da nossa rotina

diária. No bar da escola, na sala de alunos, na própria sala de aula, no supermercado, no ginásio, no carro, na escola dos filhos, nos eventos sociais, na atividade desportiva. Tia Denora inclui, todos estes momentos banais, nos seus estudos e transforma a música num aliado para um sem número de atividades (Denora, 2000).

A música está associada à maioria dos acontecimentos, mas na maioria das situações não é escolhida, nem definida de forma propositada e parece ser o acontecimento que escolhe a música e torna possível o despoletar e relembrar os acontecimentos, controlar as emoções do passado e manipular o humor (Hallam, 2010). Esta tentativa de relacionar a música com a memória é essencial e pode ser articulada numa ferramenta que nos ajuda a lembrar. Parece ser mais fácil fixarmos uma música do que um texto sem métrica ou rima, as palavras certas parecem aparecer nos tempos certos, com ritmo, com a componente melódica, com uma intensidade autêntica. Mas a memória musical garante um estatuto emocional e imaterial tão específico que pode incluir quem estava presente no evento, como é que as pessoas se comportaram, as características físicas do local, a sua temporalidade, a relação do evento com outros episódios, situações inusitadas. Mas parecem ser apenas os eventos únicos que têm maior probabilidade de serem lembrados com detalhe, do que as atividades repetidas, mais facilmente confundíveis. De facto, as memórias com alto impacto emocional são mais duradouras. E a memória musical pode criar laços afetivos muito fortes (Hallam, 2010). Inclusive pode organizar a memória e reconstruir uma experiência, mas possibilita também um estudo de dados, uma vez que pode conseguir desenhar padrões e sequências emocionais que já foram vivenciados e experimentados e que podem ser redescobertos e analisados (Denora, 2006).

A música pode funcionar como veículo e recurso para modelar e estruturar os parâmetros estéticos, tais como: os sentimentos, a motivação, o desejo, o comportamento, a energia, a ação. E podemos considerar ainda as suas propriedades específicas: ritmo, gestos, harmonias, estilos, os sons. E todos são usados como referência daquilo que se gostaria de ser ou ter. Os sons conseguem atrair ou repulsar, guiar ou afastar, definir ou modelar os espaços, no sentido em que são ferramentas de apoio - emocional e energético (Denora & Batt-Rawden, 2005). O conceito dominante é de que a música é um reforço positivo para a identidade, no que diz respeito à relação entre a emoção e a música. (Hesmondhalgh, 2008).

O papel da música nos jovens tem um impacto sobretudo emocional. Ajuda a relaxar e a passar o tempo, distrai, regula o humor e controla sentimentos (Hallam, 2010). E por isso está agregado à sociologia das emoções que analisa a forma como as pessoas vivenciam as suas experiências, relacionada com as recentes discussões sobre a estética nas artes plásticas (Denora, 2010). Mas Hallam reforça que as músicas estão acima de tudo relacionadas com o contexto social e por isso as experiências diárias, na maioria das vezes comuns, são diferentes umas das outras, o que por si só já define a identidade de cada um. O estudo das emoções é um dos trabalhos mais promissores para os quais a música pode ser utilizada, construir e criar uma identidade e manter uma enorme variedade de sentimentos e emoções em simultâneo e poder geri-las de forma saudável (Hallam, 2010). A música pode ser encarada enquanto engenho de autorregulação, para as atividades do dia-a-dia ou para os sentimentos. Mas, para isso há necessidade de reflexão que pode e deve ser encarada como construtor e condutor de identidade (Denora, 2004).

1.3.1 A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

No contexto escolar a música amplia e facilita a aprendizagem do aluno. Ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de forma ativa e refletida. Na Lei de Bases do Sistema Educativo português, tanto a música, como as expressões plásticas, dramáticas ou motoras assumem-se como fator de desenvolvimento para as crianças do primeiro ciclo nas designadas AEC (Lei n.º 46/86, artigo nº 8).

A preocupação de orientar os alunos do 1º ciclo para a aprendizagem, educação e expressão musical engloba vários domínios: a produção sonora, a experimentação, a audição, a interpretação e a composição. O programa caracteriza-se de uma forma geral por três elementos: voz, corpo e instrumentos, o que implica o desenvolvimento da criatividade, o facto das atividades musicais poderem desenvolver outras atividades em simultâneo, e a abordagem aos contextos de criação e ação artísticas, sociais, culturais, históricas e estéticas através das experiências sensoriais (Direção Geral da Educação [DGE], s.d.).

No 2º ciclo a aprendizagem prevê o ensino da Educação Musical, e envolve três domínios: atitudes/valores, capacidades e conhecimentos. O trabalho deve incidir em três grandes áreas de trabalho: composição, audição e interpretação (DGE, s.d.). Contudo, estas disciplinas enfrentam atualmente o problema de um currículo pensado para as disciplinas ditas fundamentais em detrimento das artes e da música. Pode dizer-se que se penalizam precisamente as disciplinas que poderiam fornecer capacidades de estratégia e criatividade tão necessárias na sociedade e no mercado de trabalho. Eisner argumenta que a privação dos afetos nos currículos estará sempre na base de uma educação incompleta. As artes trabalham com os aspetos qualitativos e a cognição das aprendizagens, no sentido do processo ser tão importante e valioso como o resultado final (Eisner, 2002). Admitimos ainda a inteligência musical proposta por Gardner, como uma inteligência cujo desenvolvimento é fundamental ao crescimento e desenvolvimento intelectual do indivíduo, então o ensino e a compreensão da música deverão constituir uma área de importante intervenção em contexto escolar (Gardner, 2009).

O papel da música na educação deve reforçar a forma como os indivíduos a utilizam, enquanto mecanismo de autorregulação, de identidade e inclusão em sociedade. Este tipo de aprendizagem envolve a cultura e a vivência de cada aluno e traduz-se na acumulação de competências e acontecimentos sociais, o que permite antever e definir, o maior número de cenários possíveis (Denora & Batt-Rawden, 2005). O que se poderá traduzir numa maior preparação e segurança para os acontecimentos do futuro.

Mesmo que não integre o currículo regular, com obrigatoriedade, nos seguintes anos de escolaridade, reconhecemos a importância da música na formação dos jovens. Desde logo, porque é uma das disciplinas mais antigas³ no currículo.

³ Aliás defendida desde a antiguidade clássica. Platão (428/427a.C. - 348/347 a.C.), a partir dos diálogos entre Sócrates com outras personagens, identificou a música enquanto forma de arte e relacionou-a com a educação. Na sua obra «A República», escrita no século IV a.C, Platão reconheceu a perfeição da música através da verdade dos números e das cadências, a capacidade de se poder modelar às palavras e admitiu a sua influência na formação do carácter do cidadão. A educação da alma do cidadão, através da música, proporciona um equilíbrio intelectual e emocional (Platão, tradução do original, 1999). Também Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), na sua obra «A Política» publicada no século IV a.C, defendeu que a música encanta e simultaneamente educa e oferece um papel ativo na educação. Reconheceu o contributo da música na formação do indivíduo enquanto prazer e relaxamento. E ainda aceita que todos os cidadãos possam ter momentos de pausas entre as aprendizagens, mas até mesmo nestas paragens se pode educar através da música doseando os ritmos e as harmonias (Aristóteles, traduzido do original, 1998).

A Antiguidade Clássica⁴ contribuiu para o nascimento do espírito científico e para a construção de leis e da razão, em detrimento da inexplicabilidade dos acontecimentos. Havia uma necessidade de explicar, compreender o universo e o comportamento humano de forma a contribuir para o progresso e futuro dos homens (Neves & Almeida, 1989). Os instrumentos, em particular os de teclado e dos violinos com um sistema de afinação, designada de «afinação temperada», desde J. Bach (1685-1750), vão-se adaptando a essa evolução e permitem aos compositores do século XVIII, XIX e XX, tais como Bela Bartók (1881-1945), Claude Debussy (1862-1918), Beethoven (1770-1827) ou Erik Satie (1866-1925), deliberadamente estruturar as suas composições a partir dos conceitos matemáticos e criar músicas cada vez mais complexas. Entre as escalas musicais⁵ definidas na antiguidade clássica, encontramos os sete modos de escala: dório, jónio, lídio, frígio, mixolídio, eólico e o lócrio (Hagel, 2009).

Nas cidades europeias do século XII desenvolvem-se as universidades, inicialmente ligadas às instituições e às atividades religiosas. Eram praticamente os únicos centros de cultura e o ensino marcado pelas filosofias escolásticas⁶. O «trivium»⁷ e o «quadrivium»⁸ eram o ensinamento fundamental até ao renascimento e formam ainda hoje a base educacional do ocidente. Estes dois grupos formam as artes liberais do pensamento e opõem-se às artes práticas. O ensino nestas escolas, a cargo do clero e destinava-se sobretudo a preparar os futuros monges ou restante clérigo e só mais tarde as universidades foram abertas ao público (Neves & Almeida, 1989).

⁴ Pitágoras (570 a.C.- 495a. C), através da matemática, desenvolve a primeira escala musical e a noção de sequência ordenada de sons e proporções. E estas combinações desenvolvem-se ao longo de séculos, estabelecendo-se como sistema tonal, o cânone de música Ocidental que só nos finais do século XIX começa a ser questionado.

⁵ E estas escalas parecem sugerir associações, segundo Platão, para determinados traços da personalidade humana. O pequeno excerto de Platão serve para exemplificar que só dois tipos de melodia seriam adequados aos seus objetivos: a dória e a frígia (Platão, traduzido do original 1999). Para Aristóteles a lídia é considerada mais divertida e decorosa (Aristóteles, traduzida do original, 1998).

⁶ Esta doutrina resumia-se ao estudo e análise das grandes obras clássicas de Platão, Aristóteles e outros autores Cristãos como Sto. Agostinho.

⁷ A gramática, a lógica e a retórica.

⁸ A música, a aritmética, a geometria e a astronomia.

L. Da Vinci (1452-1519), no «Tratatto della Pittura», cuja primeira versão surge impressa no século XVIII coloca a música em posição de inferioridade artística relativamente às artes visuais, na medida em que lhe atribui uma temporalidade que limita a sua fruição ou crítica, em oposição à intemporalidade da pintura que “uma vez feita, nunca morre” (Da Vinci, traduzido do original, 2011, p.8). Também I. Kant (1724 – 1804) na sua publicação «Crítica da faculdade do Juízo» em 1781 que parece camuflar as capacidades emocionais da música e os efeitos que ela exerce sobre um indivíduo que ultrapassam certamente os simples jogos de sensações ou linguagem de afetos⁹ (Kant, tradução do original, 1998). Muito mais haveria de explicar e fundamentar, mas não nos cabe analisar nem aprofundar estes conceitos nesta investigação.

Atualmente encontramos com as propostas mais recentes, a utilização sistematizada dos dois sentidos, o auditivo e o visual que cada vez mais dependem um do outro, sem se anularem. A junção destes dois sentidos estabelece um conjunto de sensações cada vez mais completas e complexas e que proporcionam uma experiencia única e memorável, tal como tentámos desenvolver no nosso projeto, adiante descrito.

1.3.2 A MÚSICA E AS ARTES VISUAIS – PERCURSOS CONVERGENTES

Ao longo do tempo a música e as artes visuais têm percorrido um caminho convergente. A ópera, que desabrocha no Barroco, pode ser apontada como uma manifestação de prazer estético visual ao associar-se à música, a poesia, a cenografia, a dança e a voz. A ópera procura uma forma de comunicar através dos sentidos e das emoções, perseguindo o ideal de obra de arte total. O conceito de «obra de arte total» da ópera Wagneriana caracteriza um processo e um som, que Kandinsky admite ter “acesso direto à alma”. E nela encontra a sua ressonância, possui “a música em si mesmo” (Kandinsky, 1998, p. 63).

⁹ “Se contrariamente se apreciar o valor das belas artes, segundo a cultura que elas proporcionam no ânimo e torar como padrão de medida o alargamento das faculdades que na faculdade do juízo têm de concorrer para o acontecimento, então a música possui entre as belas artes o ultimo lugar (...) porque ela joga simplesmente com as sensações” (Kant, traduzido do original, 1998, pp 173-174).

Mais recentemente destacamos as experiências da artista L. Anderson, que se tornou conhecida nos anos 70 do século XX pelas suas performances sonoras e minimalistas. Nelas conjuga uma série de elementos que vão desde o som, a imagem, o texto num espetáculo e performance envolvente com a inclusão da ópera.



Figura 1: Laurie Anderson. 2010. «Homeland». Acedido no dia 10 de Dezembro de 2014, <https://arcmusic.wordpress.com/category/women/>.

W. Kandinsky (1866 - 1944) teoriza e fundamenta o abstracionismo, baseando-se em comparações entre as cores e os sons, de forma a criar uma pintura comparável à música, desmistificando o abstrato. Em 1923, publicou o ensaio «Sobre a Síntese de Teatro Abstrato» que contém também a visão de Kandinsky sobre a sua visão de «obra de arte total» e onde combina artes como: a arquitetura, a pintura, a escultura, a música, a dança e a poesia.

Outros pintores não figurativos usaram a cor como meio de expressão e comunicação comparando-a à música. Podem apontar-se entre outros, R. Delanuy (1855-1941) e F. Léger (1881-1955), ligados ao movimento do orfismo, compositores que se inspiraram em quadros, tais como M. Mussorgsky (1839-1881), na conhecida peça «Quadros de uma Exposição» de 1874, trabalhada também por Kandinsky, segundo o

conceito da «obra de arte total» ou ainda A. Schoenberg (1874-1951), também pintor e associado ao movimento expressionista, chegando mesmo a pertencer ao grupo de Der Blaue Reiter (1911- 1914) juntamente com W. Kandinsky e F. Marc (1880-1916).



Figura 2: Cenários do bailado «Quadros de uma exposição», de M. Mussorgsky. Desenhadas pelo pintor Abílio Mattos Silva em 1947 para Margarida Abreu. Gnomus. O castelo medieval. Promenade. A cabana da Baga-yaga. Pertencente à coleção privada de Maria José Salavisa e atualmente expostas no Museu Abílio Mattos Silva em Óbidos. Fotografia da autora. Tirada a 12 de Março de 2005.

A relação entre música e arte está também representada na enorme quantidade de pinturas representativas de instrumentos musicais ou as salas de música que nos fazem viajar no tempo e no espaço. Cenas intemporais captadas e cristalizadas mas cheias de movimento e vida. Pinturas como as de P. Bruegel, o Velho, Piero della Francesca, J. Vermeer, Renoir, Almada Negreiros, Degas, Cezanne, Matisse, Amadeo Sousa Cardoso, entre outros. Nos palácios régios, as salas de música espelham a importância da música na corte, onde não havia ocasião solene sem música. O Palácio Nacional da Ajuda é um bom exemplo de um período em que os serões musicais e as músicas tocadas por amadores ou até mesmo pelos próprios reis, atingiram o seu auge (Godinho, et al.,2011).

De facto, podemos dar inúmeros de exemplos de instalações artísticas ou invenções entre a dimensão visual e o som. Muitos autores criaram ainda formas de relacionar o som a uma cor através de códigos e simbologias, uma cor por cada nota¹⁰.

Ainda as peças experimentais do Teatro na Bauhaus de Weimar, como a peça de ballet chamada de «Ballet Triádico» de O. Schlemmer (1888 – 1943), que se estreou em Estugarda em 1922. Não seria uma peça de ballet no sentido convencional mas uma combinação de vários elementos que se destacava por “harmonizarem elementos básicos da forma do Homem e do espaço” (Droste, 1994, p. 102) para além de O. Schlemmer, também L. Moholy – Nagy e W. Kandinsky se ocuparam desta área performativa durante o período de docência na Bauhaus.



Figura 3: Pavilhão Philips, construído para a exposição Universal de 1958. Acedido no dia 15 de Dezembro de 2016. In <http://www.archdaily.com.br/br/01-110968/classicos-da-arquitetura-pavilhao-philips-expo-58-slash-le-corbusier-e-iannis-xenakis>.

¹⁰ Por exemplo Charles Fourier em 1808, o piano mecânico de Catherine Arnaud ou ainda as experiências de L. Moholy–Nagy¹⁰ (1895-1946) ao estudar as inscrições dos vinis e associar formas gráficas ao som (Carneiro, 2014).

No sentido de introduzirmos neste trabalho alguns projetos de arte com recurso à eletrónica destacamos mais recentemente, o Pavilhão Philips, construído para a exposição Universal de 1958 em Bruxelas, incorpora um projeto que se distingue pela inclusão de uma equipa transdisciplinar: um arquiteto, Le Corbusier; um artista, Iannis Xenakis e um compositor, Edgard Varèse. Esta obra, que envolvia o público num espetáculo de luz, vídeo e som procurava uma vez mais uma aproximação ao conceito de «obra de arte total» em meados do século XX.

Com o surgimento e desenvolvimento das ferramentas TIC surgem novas possibilidades de integração entre a música e a arte em trabalhos que conciliam diferentes formas de expressão artística. A tecnologia da realidade aumentada por exemplo permite associar aquilo que é virtual à realidade, com inúmeras aplicações e proporciona experiências únicas que provocam um intenso efeito emocional no espetador.



Figura 4: Representação de uma exposição de realidade aumentada num Centro Comercial da Hungria. Acedido no dia 18 de Novembro de 2016 In <https://www.youtube.com/watch?v=ReGUbn-V0vE>.

Outro exemplo de ambiente virtual é a «CAVE» que se baseia numa ideia do artista e investigador Daniel Sandin onde se cria a ilusão de se estar a entrar num espaço tridimensional, através da utilização de óculos 3D e onde é possível reagir através do movimento das pessoas e introduzir perspetivas ou labirintos.

A «Ars Electronica» é um acontecimento cultural que desde 1979 explora, entre outras, a relação entre a arte, a tecnologia e a ciência. E dá a conhecer as novidades mais recentes das ferramentas tecnológicas e explora a sua associação a outras áreas como por exemplo a música, a animação, a robótica, os videojogos, entre outras. Este festival anual apresenta e consagra os artistas e as novidades tecnológicas e converte muitas delas, em experiências virtuais para os visitantes.

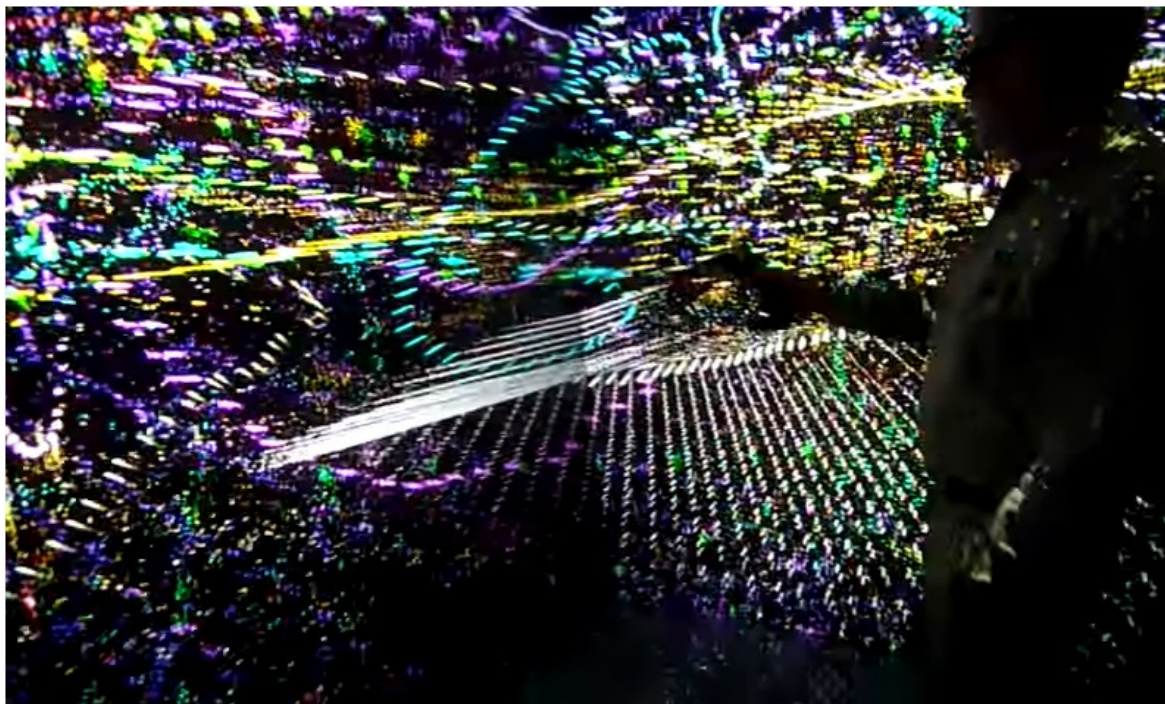


Figura 5: «Particle Dreams in Spherical Harmonics». Programadores: Daniel Sandin, Robert kooima. Música e efeitos sonoros: Laurie Spiegel. Colaborador: Tom DeFanti. Janeiro de 2011. https://www.youtube.com/watch?v=NDYNZ1Yk_Kk&context=C3f42583ADOEgsToPDskJTbp7FT51vgnfNWebFG9J1.

A arte e as instalações interativas têm crescido muito e neste momento, segundo Leiser confundem-se com a realidade e superam as muitas das vezes as limitações entre «homem-máquina-mundo-interação». Muitos dos projetos surgem muitas vezes da nossa realidade, do nosso espaço urbano e compõe-se de situações performativas que se centram no ser humano e onde o “espaço virtual e o espaço real fundem-se numa única experiência” (Leiser, 2011, p. 210). Damos como exemplo o trabalho de Julius von Bismarck e o seu projeto de 2008, «Image Fulgurator» também distinguido na «Ars Eletronica». O seu projeto introduz na realidade um gráfico através de uma camara com um «flash» especial.



Figura 6: Julius Von Bismark, Alemanha. Fulgurator, 2007-2008. Este projeto incorpora o tratamento da fotografia quando, numa fração de segundo os objetos a fotografar ficam iluminados, tal como se pode verificar neste exemplo. Performance interativa num espaço público. (Lieser, 2010, p. 213).

Em Portugal podemos também acrescentar projetos recentes como o InShadow - Festival de Video, Performance e Tecnologias que desde 2009 nos dá a conhecer propostas multidisciplinares desde o vídeo, a dança, a música, às artes digitais, entre outras. O Festival de Música Eletrónica e Artes Digitais designado de Semibreve que possibilita várias exposições em simultâneo. Ainda a iniciativa PLUNC – Festival de Artes Digitais e Novos Médias.

Ainda que difiram na sua natureza e visem percepções sensoriais distintas, são muitos os pontos de contacto que podem ser estabelecidos entre a música e outras formas de expressão artística, nomeadamente a pintura ou, de forma mais genérica, as artes visuais. Desde a Antiguidade Clássica que são feitas representações visuais de cenas musicais ou instrumentos, que remetem, por si mesmas, para uma determinada memória ou percepção auditiva. Por outro lado, pode entender-se melhor a música pela tentativa da sua visualização, como faz Schumann, ao comparar o som a uma luz que ressoa; ou Chopin, que vê na nota sol, a sua preferida, a cor azul; ou ainda Liszt, que encontra na obra de diferentes artistas equivalências musicais e pictóricas. Apesar de historicamente se constatar uma maior abundância de exemplos de projeção das artes plásticas na música do que o inverso, também encontramos interessantes exemplos de como a expressão musical

se pode projetar nas artes plásticas (Freitas, 2007). Em todos estes modos de comunicação pela arte, a música assume quase sempre um papel relevante e desafiados relativamente ao espetador ou àquele que frui da instalação proposta.

1.4 EXPOSIÇÃO E COMUNICAÇÃO

“É porque as coisas não têm paz que a partir dos estudos desse universo de produção material é possível transgredir o seu contexto de visibilidade e penetrar nos cenários invisíveis, sensoriais e valorativos que extrapolam as barreiras impostas por análises pontuais ligadas, por exemplo à mediação dos objetos e à identificação da função dos artefactos, ou direccionadas para a organização de tipologias, ou ainda esmagadas pela ênfase na proposição de hierarquias entre os conjuntos arte factuais. Pela mesma razão transformamos paisagens em artefactos que podem ser percebidos e percorridos, nos apropriamos de espécimes da natureza e materializamos estas experiências atribuindo valores simbólicos e diferentes funções utilitárias como destacamos os significados das obras de arte, privilegiando estes objetos em relação a outros que acompanham o nosso cotidiano. Da mesma forma e de maneira reiterada, ao longo dos séculos, produzimos o conhecimento científico sobre as coleções e utilizando os objetos – instrumentos de pesquisa – que são, na verdade, os objetos que o desenvolvimento tem legado para a história da ciência” (Bruno, 2009; pp. 14-15).

As coleções renascentistas e a apropriação desmesurada de peças pelas famílias de mecenas, preocupadas em adquirir exclusividades e raridades, tinham como objetivo a fruição e contemplação, atraindo as elites prestigiadas da sociedade, e abriram caminho para a criação de museus e conseqüentemente, para o ato de expor. Esta exposição definia apenas uma reunião e uma bem-posta mostra de objetos. Mas outros objetivos se adivinhavam, como a educação e a preservação (Bruno, 1996). Na verdade, o reconhecimento da preservação enquanto domínio museológico passa a revelar também outras funções inerentes, tais como a recolha, o estudo, a salvaguarda e a comunicação.

A exposição surge associada à ideia de colecionismo e ao conceito de saber. Só mais tarde, no século XVIII, em França, surge como um espaço aberto ao público e pela primeira vez há uma tentativa de criar um papel de mediador entre a comunidade e o bem

cultural, de forma a transmitir mensagens e a criar diálogos, com uma função na construção da identidade e da sociedade. Esta, embora ainda muito frágil, evoca um espaço utópico de aprendizagem demasiado perfeito, onde a contemplação e a admiração esgotavam a ideia geral de conhecimento. É também durante este século que são reveladas as primeiras preocupações museográficas, através de Gaspar. F. Nieckel e o tratado «La Museographie»¹¹ editado em 1727. Mas só mais tarde estas preocupações serão encaradas com seriedade e rigor sendo, ao longo do século XIX e XX, criadas as condições para que o espaço expositivo ganhasse a importância necessária e marcasse de facto uma nova abordagem associada à exploração dos contextos do objeto de estudo (Malraux, 2015).

Temos assistido a mudanças na função e nos objetivos dos museus, justificada pela ampliação e alteração do conceito de homem e de sociedade, nas coleções e no desenvolvimento de atividades apoiadas em ações de investigação (Fróis, Marques & Gonçalves, 2011; Figurelli, 2012). Esta procura pelas referências culturais, numa reconquista pela herança e os seus valores, impede o esquecimento, mantém o objeto museológico sob a forma de arte, numa ação conjunta com várias componentes: social, de pesquisa, de salvaguarda, de comunicação e, por fim, do reconhecimento pelo público (Bruno, 1996). Como consequência, o museu impõe e mantém uma acesa discussão sobre as peças, sobre o que as une, sobre o que é valorizado, sobre o que não pode ser esquecido (Malraux, 2015).

A exposição deve ir para além da compreensão da mensagem e cumpre um processo estético e uma apresentação intencionada que revela de forma consciente o nosso património, a nossa história, os mais variados objetos de estudo, mas também as memórias e os nossos sentimentos mais íntimos, e caminha para além daquilo que é objetivo e pragmático (Joly, 2008).

A. Housen e P. Yenawine questionam a interpretação do espaço expositivo, a forma como o abordamos, como nos envolvemos e como compreendemos a obra de arte (Housen,

¹¹ É o primeiro tratado conhecido sobre as práticas museográficas. Para além de oferecer conselhos muito práticos sobre a coleção dos lugares mais adequados para os diferentes objetos, oferece ainda a melhor maneira de classificar e conservar os mais diversos objetos. Generaliza os conceitos e não está dependente de um estudo de caso (Alonso Fernández, L. 1993).

2011). Essa individualidade em cada um de nós destaca-se sobretudo na capacidade de olhar. É o olhar que nos permite registar sensações e percepções visuais. (Sousa, 1980) Ver é, por isso, enriquecer, de algum modo a nossa identidade, seja nas diferentes escolhas, nas sensações, nas memórias e na própria compreensão. Interpretar não é, pela mesma razão, um processo passivo, nem se classifica de forma taxativa, implica um percurso que se traduz através da exploração da reflexão e muitas vezes do erro. Neste sentido Bruno Munari reconhece a individualidade de cada um de nós através dos pormenores a que damos mais atenção e a que nos dedicamos mais e reconhece a ampliação dos interesses e a sua associação ao interesse e motivação (Munari, 2009).

“Ninguém ignora que um bom impressor quando encontra um livro novo observa a capa e contracapa, abre-o acompanhando a folha com a mão, observa os caracteres litográficos, como estão dispostos e de que tipo são e se são originais ou de fundição secundária, observa e critica o papel, a encadernação, vê se a lombada do livro é redonda ou quadrada, como começa o texto, como são as margens, como são os parágrafos, como está disposta a numeração e muitas outras coisas. Um leitor que nada saiba de imprensa lê o título e vê o preço, compra e depois lê o livro, mas se lhe perguntais que tipo de letra tem o título, não sabe dizer-lo, não lhe interessa.” (Munari, 2009, p. 19).

A exposição é acima de tudo um grande meio de comunicação cada vez mais apelativo ao público, cada vez mais elaborado e complexo, que pode assumir diferentes formatos, assim como os seus públicos. É, de facto, uma forma de comunicar que tem ao seu dispor um sem fim de possibilidades, de realidades, de avanços tecnológicos, determinados apenas pela nossa imaginação e criatividade, convertendo-se hoje, no principal meio de difusão dos museus. (Seurrat, 2005). É aceite o conceito de expografia, aliado a uma série de estruturas e atitudes tais como: o desenho, a comunicação, as cores, a circulação, o mobiliário, as novidades tecnológicas e acima de tudo uma equipa multidisciplinar, que traduz e converte o que aparentemente possa estar mais impercetível aos olhos do observador e aproxima a obra e o visitante (Blecher, 1997).

A comunicação faz-se acima de tudo através de jogos de sensações, de escolhas, de representações e de projeções das histórias e das experiências. O visitante, agora ator, é convidado a interagir, a exprimir, a interpretar, a usar e ousar, e a sentir, explorando níveis de interesse que se convertem em bases para as novas aprendizagens duradouras. Este

processo é complexo e implica uma panóplia de pensamentos, ideias, símbolos, que são reconhecidos e convertidos em significados, tornando-se num encontro físico com as mais diversas realidades, num registo que testa limites, no que diz respeito à compreensão do público (Joly, 2008). Criam-se autênticas arenas políticas, rituais coletivos que se baseiam sobretudo em conhecimento que reavivam noções de pertença, identidade, memória, diversidade cultural, entre outras (Blecher, 1997).

O ato de comunicar e exercitar a mente, educa-a. Estas novas abordagens expositivas passam a assumir-se como um exercício didático que prolonga a comunicação entre a exposição e o visitante, o que incide na memória emotiva e na experiência a longo prazo de forma a permanecer no espaço e no tempo (Kaplan, 1984). Nestas abordagens expositivas distinguem-se três componentes distintas: a física, a mental e a emocional. (Seurrat, 2005).

1.4.1 AS MEMÓRIAS E AS HISTÓRIAS

“A cicatriz que carrego comigo desde os meus três anos, a que fiz no pé esquerdo com o fundo de uma garrafa verde, é parte do meu património. Porque sendo cicatriz hoje, é reflexo da passagem do tempo. Porque revejo nela um momento específico da minha história de vida. Porque a esse tempo me individualiza, na sua forma, no facto de estar alojada no meu pé esquerdo e não em todos os pés esquerdos de todos os homens e mulheres e crianças deste mundo. Porque transporta comigo uma recordação (diria quase a única que tenho desse período da minha vida, ainda que possa ser uma memória emprestada pelos meus pais e por conseguinte não ser efetivamente uma memória real do dia em que cortei o meu pé)” (Menezes, 2006, p. 13).

A memória tem na nossa vida um papel essencial, molda-nos, define-nos e identifica-nos enquanto indivíduos. Comparável a um património único e de valor inestimável. Um tipo de património como o que serve de base ao texto de Mário Chagas na sua tese de doutoramento, quando o seu filho lhe diz que nunca se quer esquecer daquele dia, um dia em particular, o dia da sua formatura na escola de música, acrescentando ainda que vai guardar o chapeuzinho para sempre. O chapeuzinho será para sempre o objeto ligado a esta memória (Chagas, 2003). Mas todos nós guardamos objetos, sejam eles

cartas, fotografias, objetos que trouxemos de viagens, objetos que nos foram oferecidos, peças de roupa, que pelo seu valor simbólico não queremos esquecer. Estes objetos teimam em não envelhecer, tornam-se simplesmente antigos (Guillaume, 2003). E o facto de serem antigos trazem consigo significados e memórias que extrapolam o conceito de conservar. No museu da chapelaria em Santa Maria da Feira de facto os objetos nunca chegam a fazer parte do passado.



Figura 7: Vista interior do Museu da Chapelaria em Santa Maria da Feira. Na imagem aparece uma antiga trabalhadora da fábrica que agora explica os seus conhecimentos a quem visita o Museu. Acedido no dia 16 de Dezembro de 2016. In <http://www.histoury.pt/pt/rotas/Tour-industrial>.

Há a revitalização constante das memórias, dos conceitos e das formas tradicionais uma vez que essas histórias são contadas na primeira pessoa. A maioria dos funcionários deste museu fez parte da fábrica de produção de chapéus e quando esta fábrica foi musealizada grande parte dos antigos funcionários transitaram para o museu e participaram no processo de muzealização. De facto, parece ser mais difícil esquecer quando estamos rodeados de objetos. Como se cosêssemos a mesma ferida diariamente com remendos da memória, que não nos deixam esquecer e que se tornam indispensáveis para atualizar e compreender cada vez melhor a nossa identidade (Guillaume, 2003). Assentam sobretudo num ato de compreensão e interpretação de um passado que já não é passado, mas é o presente (Kavanagh, 1991).

Na história do «Livro do Riso e do Esquecimento» de Milan Kundera, escrita em 1979, Tamina sofre com o peso das suas memórias cada vez mais frágeis, que se vão apagando e sem nenhum objeto para fazer remendos. (Kundera, 1978) De factos os objetos são os mais preciosos auxiliares da memória, embora possamos contar com outros elementos sensoriais, como as cores, a música, a dança, a voz, um lugar: sem eles, a memória perde-se.

“Havia algum tempo que estava desesperada porque o passado estava cada vez mais pálido. Não tinha do marido senão a fotografia do seu passaporte, todas as outras fotos tinham ficado em Praga no apartamento confiscado. Ela olhava essa pobre imagem carimbada, de cantos cortados, em que o marido tinha sido focalizado de frente (como um criminoso fotografado para o Arquivo Policial) e que não era nada fiel! Todo o dia ela se dedicava a essa fotografia a uma espécie de exercício espiritual; esforçava-se por imaginar o marido de perfil, depois de meio perfil, depois de três quartos. Fazia reviver a sua linha do nariz, de seu queixo, e constatava todo o dia com espanto que o esboço imaginário apresentava novos pontos discutíveis em que a memória que desenhava tinha dúvidas.” (Kundera, 1978, p. 98)

Todos nós guardamos memórias das histórias que contamos e ouvimos vezes sem conta dos amigos e família. Memórias partilhadas, pedaços de histórias, contadas por pessoas diferentes e com narrativas diferentes e que facilmente nos transportam para “um tempo que tem tempo, mas não tem passado nem presente, apenas um tempo de recordação” (Menezes, 2006). Esse tempo subjetivo supera tudo aquilo que é físico ou todos os preciosismos de uma pormenorização cuidada, prestando-se a inúmeras interpretações. Uma memória aparentemente frágil com hesitações, incertezas, esquecimentos, que convivem lado a lado, na relação entre os seres, entre os seres e as coisas, entre as palavras e os gestos (Chagas, 2003).

As memórias definem o nosso passado, mas não se resumem a isso. A memória torna-se mágica, segundo a descrição de Pierre Nora e “não se acomoda a detalhes, que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (Nora, 1993).

A memória também pertence ao presente, pois está viva e sujeita-se a deformações e alterações diárias sempre em contante atualização, assumindo com

naturalidade a impossibilidade de recuperar na íntegra uma experiência do passado (Menezes, 2006).

O que aconteceria se nos lembrássemos de tudo? Tal como no conto de José Luís Borges, «Funes o memorioso», em que Irineo Funes relembra detalhes e pormenores do que passou esquecendo-se de viver o presente, esquecendo-se de pensar (Borges, 1999). Porque nas palavras do escritor Argentino, Irineo esqueceu que “pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair” (Borges, 1999, s.p.).

O equilíbrio entre a memória e o esquecimento garante-nos, segundo as palavras de Mário Chagas “a eclosão do novo e da criação” (Chagas, 2013) o que garante um percurso inventivo e criativo ao longo da nossa vida. O. Pamuk, nas suas descrições, entende o museu como um mapa de sinais que vai revelando uma história, um romance “onde são os objetos que preservam as cores, as texturas, as imagens e os prazeres e não as pessoas que nos acompanham” (Pamuk, 2010; p.101) e insinua que os objetos permanecem fisicamente inalterados enquanto a dimensão humana se altera. Encontramos no Museu da Inocência, em Istambul, uma exposição de objetos que conta a história representada no livro de M. Kundera, como se fosse um prolongamento, uma continuação do livro. Este museu surge após a publicação do seu livro em 2008 e é um espaço cheio de objetos, dedicado à memória de personagens que vivem na sua história.



Figura 8: Vista interior do Museu da Inocência em Istambul. Acedido no dia 2 de Março de 2016 in <http://oembarqueimediato.blogspot.pt/2015/08/o-museu-da-inocencia-o-comeco-de-tudo.html>.

Também Mário Chagas reconhece essa extensão ao aceitar o museu como um espaço de conflito e luta, tradição e contradição (Chagas, 2003). Os objetos são enormes potenciais de informação e adquirem inúmeros significados, mas sem as memórias tornam-se apenas objetos vazios e frios. A memória foi perdida e os objetos tornaram-se simplesmente objetos de arquivo, de estatuto simbólico e que ganharam destaque na política patrimonial. E assim as instituições refletem apenas uma história cheia de narcisismos e glórias. A história do passado, presa num edifício que cristalizou os seus objetos, objetos que urgentemente pedem para serem reinterpretados.

Todas as memórias devem ser contextualizadas e por isso, sentimentos, cheiros, lugares, cores, músicas, são elementos de referência do qual já fizemos parte. Alguns museus e algumas exposições propõem a criação de lugares intimistas. Lugares que compreendemos. Estes espaços utópicos permitem, segundo Kavanaugh, um pensamento criativo, que pode fazer surgir velhas feridas, antigos pensamentos, pedaços de conversas, risos, lágrimas, pedaços de sons ou de músicas, que se podem transformar em experiências (Kavanaugh, 1991). Este lugar especial onde os visitantes se conseguem relacionar, fazendo

do museu um lugar de comunidade, um museu processo como lhe chama Suzana Menezes, uma vez que os objetos que assumimos como parte da história, não podem ser analisados sem perceber as histórias e os contextos (Menezes, 2006).

“Pensava que ela não tinha agora qualquer ligação com o futuro e recordava o desejo que por ela sentira; lentamente Füsün tornou-se um sonho do passado, apenas uma memória. Isso foi insuportavelmente doloroso agora que o sofrimento já não assumia a forma de desejo por ela, mas sim de piedade por mim mesmo. Estava neste estado – suspenso entre factos e recordações, entre a dor e a perda e o seu significado – quando pela primeira vez me ocorreu a ideia de um museu. Agora a única forma de dar sentido àqueles anos era exibir tudo o que reunira – os tachos e panelas, os enfeites, as roupas e as pinturas.” (Pamuk, 2010; p. 597).

Histórias e memórias podem coexistir numa mesma exposição (Nora, 1993). Por um lado os factos históricos e o percurso do objeto analisado pelos especialistas, a pesquisa, as fontes documentais e por outro lado os elementos da história oral, que oferecem demasiadas possibilidades. Ambas são fundamentais para o entendimento de determinado objeto ou acontecimento e nenhuma se deverá sobrepor à outra. No entanto, este tipo de exposição pode não ser pacífico e narrar vários conflitos de uma mesma história em que nada bate certo (Kavanagh, 1991). Não nos devemos preocupar em parar o tempo, como se ele pudesse ser parado, como se cada um de nós não fosse assimilando novas respostas todos os dias, nem ganhando novas experiências, nem olhando para os objetos da mesma forma. O museu não se deve preocupar com afirmações de verdade, mas deve adotar as interrogações, diferentes soluções e sobretudo assumir as contradições, explorando novas formas de comunicação. Esta dinâmica entre a história e a memória permite que as pessoas possam lidar com o seu passado e a sua herança.



Figura 9: Imagem do interior do « Churchill war Room» em Londres. Acedido em 15 de Dezembro de 2016 in <http://traveldigg.com/churchill-war-rooms/>.

No espaço museológico «Cabinet War Rooms» em Londres encontramos por exemplo um complexo expositivo que «participou», por si mesmo, nos acontecimentos da Segunda Guerra Mundial e permite assim contar e explicar ao visitante os acontecimentos, num contexto de proximidade visual em que o espaço físico assume preponderância na invocação de memória. Muitos outros exemplos poderiam ser dados como exemplo deste conceito expositivo.

O enquadramento teórico fundamenta o projeto e a investigação desenvolvidas, no sentido em que relaciona as principais temáticas, a identidade, a cultura visual, a música e a sua relação com a obra de arte e o espaço expositivo, em que se explora o lado da exposição mais intimista para públicos muito específicos.

O nosso projeto parte exatamente do universo e das referências – imagem e a música de cada um dos alunos, adolescentes e onde se pretende criar uma instalação museológica virtual. A designação «Instalação Museológica Virtual» remete-nos para um estrutura tridimensional musealizada, isto é, uma noção generalizada de que o material recolhido, seja ele tangível ou intangível, é importante para cada um dos alunos. Numa consequente valorização do papel social da museologia e na relação com a comunidade, traduzida neste caso, num grupo de jovens com interesses e referências comuns.

Interessa acima de tudo, para além da criação da estrutura, a compreensão através do desenvolvimento do seu projeto e a reinterpretação das suas histórias e das suas memórias. Aproxima-se pois da museologia, no sentido conferido por Cristina Bruno quando refere que:

“É uma área que se interessa em aproximar os objetos selecionados e interpretados dos olhares interpretantes e com expectativas difusas, e em resgatar dos indicadores da memória os diferentes sentidos e significados, ou melhor, é uma área que se preocupa em preservar a lucidez dos olhares perceptivos e seletivos - que se apropriam de referências culturais, coleções e acervos, constituindo instituições museológicas – mas, sempre, com a intenção de possibilitar a reversibilidade destes olhares, de permitir novos arranjos patrimoniais e novas apropriações culturais.” (Bruno, 2006, p. 14).

Esta instalação museológica virtual é criada a partir de plataformas digitais tais como os programas de computador Autocad e 3D max.

II – METODOLOGIA DE TRABALHO

2.1 A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Será que a criação e desenvolvimento de uma instalação museológica artística no espaço escolar poderá ajudar o aluno na valorização de identidade e no fortalecimento de autoestima?

A pergunta de partida surge a propósito de uma série de inquietações surgidas na nossa prática docente. O facto de termos vindo a acompanhar grupos de alunos adolescentes ao longo dos anos levou-nos a perceber, de forma evidente, os enormes desafios emocionais inerentes a esta fase da vida. A construção e a afirmação das identidades, o confronto com os outros, as estratégias para a aceitação no grupo, a dificuldade em lidar com as diferenças são próprias da adolescência. Se reconhecemos que há um conjunto de conhecimentos e competências a transmitir aos alunos, sentimos, como professor, que a escola pode e deve acolher estes processos de transformação nas atividades que propõe. Por outro lado, parece-nos evidente que a escola deve abrir horizontes, dar a conhecer o mundo exterior, expandindo-se para fora dos seus limites.

Assim, na prática letiva habitual, que consiste em transmitir um conjunto de conhecimentos técnicos relativos a programas de desenho e simulação virtual a partir do computador, tais como: Autocad, 3D Max, Photoshop, Blender, temos vindo a recorrer à criação de exposições ou unidades museológicas virtuais. Este exercício, que pressupõe a visita a um museu real, e posteriormente a sua análise, conceção e compreensão do espaço expositivo, além de permitir a aquisição de um conjunto de competências técnicas e tecnológicas, fomenta nos alunos hábitos e interesse pela pesquisa, bem como permite conhecer e explorar novos contextos. Permite também, como se explicará um pouco mais à frente, reforçar a sua identidade, uma vez que se centram sempre em aspetos do seu universo e do seu imaginário.

Os museus e as exposições assumem-se, enquanto docente, como uma das grandes ferramentas pedagógicas para a aprendizagem e para a recolha de experiências, talvez por isso seja importante esse reconhecimento por parte dos alunos, ainda que não seja direta, nem imediata.

Um grande obstáculo surge, no entanto, da gradual diminuição das visitas de estudo que de ano para ano temos vindo a sentir na escola. Um problema financeiro e de falta de pessoal, que nos obriga a conciliar as agendas com outros professores, o que nem sempre é fácil e muitas vezes impossível. Na maioria das situações acaba por não ir ninguém. A falta de recursos financeiros da maioria dos alunos também impossibilita as visitas por meios próprios. Nem sempre nos podemos deslocar onde queremos, nem quando queremos o que para os alunos já por si habituados a não conhecer, a não fazer e a não ver, complica e muito na aquisição de hábitos e na recolha de experiências sensoriais a longo prazo.

As visitas de estudo oferecem, para além do estímulo que é a saída do espaço escolar, uma grande oportunidade para a consolidação de conhecimentos, para afinar a sensibilidade para determinados assuntos ou temas e para desenvolver a capacidade de observação (Monteiro, 1995). Quando não se concretizam as visitas é certo ouvi-los dizer: "Claro que tínhamos de ser nós, somos sempre nós. Nunca podemos fazer nada, nunca nos deixam fazer nada. Deve ser por sermos burros ou assim."¹² Esta aluna ficou obviamente triste e frustrada pelo cancelamento da visita, pois a turma já tinha experienciado outros cancelamentos recentes, noutras disciplinas. Foi um desabafo emocionado de uma aluna que naquele momento se sentiu excluída de tudo. Mas os problemas não se esgotam com esta notória falta de autoestima e desvalorização pessoal. É importante ainda referir, que a maioria dos alunos que chega a esta escola foram vítimas de agressão, foram os próprios agressores ou sofreram humilhações noutras escolas e os alunos desta turma, mais uma vez não são exceção.

São frases que não se esquecem. São frases que, infelizmente definem o espírito de alguns jovens e de alguns preconceitos que parecem difíceis de ultrapassar. A impotência perante esta frase e perante esta aluna faz-me perceber como o trabalho que se faz fora do espaço escolar também é importante e estimulante para os alunos.

Esta frase ou outras semelhantes deixam-nos simultaneamente preocupada e impaciente sobre o quanto é urgente definir novas estratégias dentro do espaço escolar,

¹² Frase dita por uma aluna do 2º ano do curso de Técnico de Design de Interiores/Exteriores, no dia 07 de Março de 2012, a propósito de uma conversa em sala de aula, aquando de um cancelamento de uma visita de estudo ao museu do Chiado e ao museu da Ciência Viva, em Lisboa.

para que estes alunos não se sintam desmotivados, nem diminuídos e que dê resposta à sua necessidade de afirmação enquanto sujeitos. Estratégias inclusivas que abranjam o máximo de experiências e de cenários novos, como se de uma simulação se tratasse. Encarar o espaço da sala de aula, nem sempre adequado às disciplinas das artes visuais, como um verdadeiro atelier de ideias, de sonhos e de concretizações.

A criação de uma instalação museológica virtual, no espaço escolar deve, no nosso entender e no contexto em que trabalhamos, partir das referências de cada um dos alunos de forma a valorizar as suas memórias, as suas histórias, os seus sentimentos, os seus objetos, para que possam dar-lhe contexto e vida através de uma estrutura tridimensional. Essas instalações pretendem que os alunos se compreendam a si próprios e ao grupo, para isso será necessário que cada um revele as suas histórias e dos seus «mundos» e musealize o seu objeto ou a sua história, no sentido de reinterpretá-la, recontextualizá-la e readaptá-la ao seu meio e às suas realidades.

Esta instalação tridimensional segue o propósito também de permitir uma ampla educação visual e artística na sala de aula. Tal como defende F. Hernández, esta abordagem deve hoje ser mais determinada pela escolha de objetos familiares, que de grandes obras de arte, por estarem afastadas do contexto temporal, espacial e visual dos jovens (Hernández, 1995). Devemos assumir, para mais, a extraordinária variedade de imagens em circulação nos meios de comunicação e redes sociais, o que nos remete para o paradigma da cultura visual.

A abordagem à música é pertinente, neste caso concreto, porque surge como elemento unificador que sustenta toda a proposta do trabalho e sugere um tema ao qual todos os alunos da turma são sensíveis, sobre o qual todos opinam e sobre o qual todos têm histórias/memórias para contar. Este trabalho está centrado num objeto de afeto ou de desagrado que marcou ou desalinhou a vida de cada um destes jovens. A instalação expositiva é efetivamente uma oportunidade que narra uma determinada experiência importante na sua vida.

S. Frith reflete sobre a presença e influência constante da música na construção das identidades através das experiências. E reforça que essas experiências variam consoante o consumo e preferências musicais, pois oferecem contextos diferentes e isso permite-lhes

encarar a vida de forma diferente, a cada dia. Essas experiências devem ser entendidas enquanto processo, porque criam formas de sentir e de pensar, criam emoções e linguagens, criam signos e códigos, que estão sempre a mudar e a atualizar-se. Muitas vezes esse consumo ou preferência da música coloca, especialmente, os jovens na sociedade sob determinadas formas ou atitudes. Em determinadas situações, essas preferências podem ser extrapoladas para o exterior através da aparência ou da linguagem, como forma de consolidação de um grupo ou de uma moda, o que dita uma grande influência para a autodefinição si mesmo e do outro (Frith, 1996).






No entanto, há que encarar a música como um elemento sem limites físicos, que ultrapassa todas as barreiras, todos os obstáculos e está em toda a parte. É oportuno referir que a maioria dos alunos¹³, desta investigação, refere uma tal habituação e enraizamento da música nas suas vidas e nas suas rotinas que chega a passar por vezes despercebida, como se fosse uma peça de roupa ou um acessório que já não dispensam.

A impossibilidade de sair do espaço escolar levou-nos a conceber como exercício a criação de uma instalação, propondo ao aluno que assuma dois papéis e duas posturas: o de criador e o de espetador. Estes dois lados permitem uma visão abrangente sobre o seu objeto, a sua história, sobre a maneira mais correta de lhe dar forma tridimensional de maneira a assumir a sua identidade e sobre as possibilidades de ser entendida pelo outro.

A imagem e a música assumem-se como mediadores que possibilitam a forma como essa instalação é criada e definem também como ela pode ser interpretada. O processo de interpretação quando o aluno é o próprio criador e espetador facilita e sensibiliza para a importância do resultado final, assim como todo o processo de trabalho e deixa a descoberto o conceito e as referências, os erros e as dúvidas, as fases e os métodos. Pérez insiste na transparência do processo -métodos de pesquisa, investigação, experimentação, linguagem, códigos e reforça que o resultado final, não é fruto de um ato estético espontâneo (Pérez, 2006), mas de um processo assente na metodologia projetual.

¹³ Vide Apêndice VI. Entrevista de grupo na data de 24-06-2013 pp. lxxx-lxxxi.

2.2 OS OBJETIVOS

Objetivos Principais	Objetivos Secundários
 Reforçar e consolidar a IDENTIDADE;	 Interpretação da CULTURA VISUAL;
 Fortalecer a AUTOESTIMA;	 Reconhecer a CULTURA MUSICAL;
	 Exemplos da metodologia projetual na INSTALAÇÃO.

Quadro 2: Referência aos objetivos principais e aos objetivos secundários de nossa investigação. Quadro elaborado pela autora.

Esta investigação tem como objetivos principais: a construção da **identidade** e a **valorização** de si mesmo e do outro. Tem também como objetivos secundários: a **cultura visual** e a **cultura musical** que estão relacionadas a partir da expografia¹⁴, mais propriamente na **instalação**. Estes objetivos permitem que através de referências comuns como a música e a imagem e a criação de uma peça artística se possa ajudar este grupo a compreender um pouco mais das suas tradições e dos seus modos de vida e ajudá-los ainda a lidar com as mudanças físicas, psicológicas, ideológicas próprias desta faixa etária.

Pretendemos com esta investigação ajudar e encaminhar a construção da identidade de alunos com idades entre os 15 e os 19 anos, um período ao qual E. Erikson¹⁵ designa de «Identidade versus Difusão: Fidelidade». Um estágio caracterizado pela mudança fisiológica, cognitiva e social (Sprinthall & Sprinthall, 1994). Um período complexo de transição entre a criança e o adulto, onde a procura de referências e modelos, valores,

¹⁴ Expografia - Área da museografia que se ocupa da definição da linguagem e design da exposição, elaborando para isso a criação de circuitos, suportes expositivos, recursos multimédia, e projeto de identidade visual (textos explicativos, imagens, legendas).

¹⁵ Segundo as referências das teorias de E. Erikson o adolescente desenvolve a capacidade de entender o ponto de vista do outro, ao começar a pensar sobre si próprio e sobre a sua identidade. Passa a conseguir diferenciar sentimentos e emoções em si e nos outros, distingue a realidade objetiva e subjetiva, adota a perspectiva de outra pessoa e compreende o significado simbólico das simulações. (Sprinthall & Sprinthall, 1994).

crença e metas é fundamental para estabelecer o equilíbrio entre a consolidação da consciência de um ser único e ao mesmo tempo integrado na sociedade (Mesquita & Duarte, 1997).

A possibilidade de um pensamento mais abrangente permite que cada adolescente consiga colocar-se no lugar do outro, tal como se referem as teorias psicanalíticas de E. Erikson (Sprinthall & Sprinthall, 1994). Este desenvolvimento no plano pessoal potencia também a exploração de conceitos de autoestima, valorização pessoal e compreensão do outro. Assim sendo, é possível o reconhecimento e a interpretação das suas histórias/memórias através da cultura visual e surgem a partir de um objeto de afeto ou de desagrado.

O conceito de cultura visual implica um objeto visual acrescido de atitudes, contextos, valores e conteúdos culturais. Embora, sendo certo, que na maioria das situações o aspeto visual também se manifesta através de outros sentidos, tais como o som, o tato, os gestos, a linguagem corporal e a verbal (Barrágan, 2005).

Nesta investigação a imagem e a música, servem de pretexto enquanto referência deste grupo de adolescentes para a interpretação da cultura visual e do reconhecimento da cultura musical, através da criação de uma estrutura cenográfica ou instalação, onde cada um dos alunos é simultaneamente ator e espetador. E ultrapassa o conceito tradicional de obra de arte que segundo Rampley, há muito deixou de ser a única e a mais valiosa expressão de identidade cultural da sociedade (Rampley, 2005). Hoje, o papel das imagens e da música está globalizado e banalizado principalmente através da internet e é fundamental que os alunos tenham uma noção clara de conceito, contexto, processo e metodologia associada não só às obras de arte, mas também às imagens, à música e aos artistas, que refletem nos seus projetos as suas inquietações, as suas intenções, os seus problemas, desafios, desejos e reinventam novos cenários e sugerem novas abordagens (Hernández, Terrasêca & Paiva, 2013).

Reconhecemos no entanto que este estudo pretende apenas encaminhar, dar a conhecer, dar bases e pontos de partida, a este grupo de adolescentes. A construção da identidade é um processo longo e complexo, que não é balizado pelo ano letivo, por este grupo de alunos, nem exclusivamente pelo espaço escolar. Não pode haver rigidez, nem

conjeturas analíticas quando se fala em formação da identidade. Quanto à interpretação da cultura visual e musical pretende-se que se ganhem hábitos de pesquisa e que se questionem e reflitam sobre aquilo que vêem e ouvem. O entendimento sobre o processo de trabalho e as abordagens metodológicas é por isso fundamental. E o reconhecimento, também por parte deste grupo de alunos, para os “trabalhos dos artistas que também mostram o que nos acontece a nós próprios” (Hernández, Terrasêca & Paiva, 2013).

2.3 A METODOLOGIA QUALITATIVA

As raízes históricas da pesquisa em ciências humanas surgem no conturbado final do século XIX, onde o positivismo de A. Comte (1798; 1857) abordava um único método para as ciências naturais, humanas e sociais, baseadas na descoberta de leis, através da observação direta e controlada (Brandão, 2011). Na verdade, segundo A. Brandão, o estudo do ser humano à luz do positivismo limitava-se às disciplinas da fisiologia e da biologia, castrador e diminuto no que diz respeito ao comportamento e à imprevisibilidade do animal, avivados já desde o século XVIII pela etologia. F. Erikson acrescenta que os investigadores com orientações positivistas e behavioristas limitam-se a oferecer descrições, cingindo-se a uma técnica de recolha de dados mas não a uma metodologia de trabalho aplicável às ciências sociais (Erickson, 1986).

O início do século XX foi marcado pela definição de fundamentos sustentáveis para as metodologias a usar nas ciências sociais. E nos anos sessenta, a investigação qualitativa é finalmente reconhecida no campo da educação e é fundamentada por modelos teóricos que sugerem a liberdade do ser humano, as consequências das escolhas, a compreensão e a interpretação de um acontecimento ou fenómeno social (Quivy & Champenhoudt, 1992; Bogdan & Biklen, 1994). São inúmeros os paradigmas e os fundamentos tóricos¹⁶ associados à pesquisa qualitativa, mas nenhum consegue totalmente

¹⁶ Há uma preocupação com o significado assim como as características da investigação qualitativa. Os investigadores qualitativos identificam-se com a perspetivas fenomenológica. Destacam-se outras correntes: o interacionismo simbólico, a cultura enquanto orientação da antropologia, a etnometodologia, os estudos

resumi-la (Bogdan & Biklen, 1994). Confere por isso a utilização de uma metodologia adequada ao estudo.

A aceitação da pluralidade e de inúmeras verdades marca a oposição à investigação quantitativa e por isso F. Erickson sugeriu a alteração do termo investigação qualitativa para investigação interpretativa que considerou ser mais adequada, porque se descola da conotação não quantitativa e aproxima-se da valorização e riqueza da diversidade individual (Erikson, 1986). C. Coutinho, apesar de reconhecer o contraste notório entre estes dois tipos de pesquisa, considera vantajosa uma abordagem mista no mesmo estudo, sem prejuízo de nenhuma delas, de forma a satisfazerem o indivíduo ou o pequeno grupo de trabalho. (Coutinho, 2015) O interesse em compreender e interpretar problemas específicos sem o desejo de generalizar, indubitavelmente amplifica o campo de pesquisa caracterizado por uma multiplicidade de opções teóricas, métodos, técnicas e instrumentos. (Ludke & André, 1986) Este facto é justificado por Quivy e Campenhoudt, quando reconhecem a possibilidade de improvisar e substituir os instrumentos da investigação de acordo com o contexto e as necessidades (Quivy & Campenhoudt, 1995).

As características da pesquisa qualitativa incluem diversas estratégias de investigação. Segundo M. Ludke e M. André as cinco principais características são: a fonte direta de dados, recolhida no ambiente, o mais natural possível e o pesquisador enquanto principal instrumento; a recolha de dados maioritariamente descritiva que é posteriormente analisada; O processo é mais importante do que o resultado final; a pesquisa segue um processo indutivo; o foco de atenção está nos significados que os sujeitos dão às coisas (Ludke & André, 1986; Bodgan & Biklen, 1994). Estas características, na verdade, representam várias atitudes a ter em conta e estão representadas, segundo Quivy e Champenhoudt no papel fundamental da metodologia da investigação, orientada a partir da exploração e reflexão do tema e posteriormente num estudo de factos, previamente recolhidos que permite a sua análise e a conclusão. Estes autores consideram ainda sete etapas metodológicas, em constante interação, fundamentais para o procedimento correto e rigoroso do estudo: a pergunta de partida; a exploração através das leituras e/ou entrevistas

culturais. Os autores selecionaram os mais utilizados e que mais próximos se encontram da fenomenologia. (Bodgan & Biklen, 1994, p.52-53).

exploratórias, a problemática; a construção do modelo de análise; a observação; a análise da informação; e as conclusões (Quivy e Champenhoudt, 1992).

A recolha de dados, seja ela descritiva - diário de bordo, as notas de campo, as conversas, os questionários, as entrevistas; gráfica - esquemas, desenhos ou fotográfica, são ricas em detalhes e dizem respeito a pormenores, a pessoas, a locais, a conversas, a atitudes e exigem sempre uma análise detalhada para validar, fundamentar e compreender o acontecimento (Bogdan & Biklen, 1994). E torna-se no foco de atividade para o investigador que, através de uma abordagem mais analítica, converte e identifica os dados em padrões, sequências, incongruências e define as questões relevantes da pesquisa, para sistematizar e agilizar os dados recolhidos (Bogdan & Bilken, 1994). No entanto Quivy e Champenhoudt enfatizam que nem todos os factos são efetivamente mensuráveis (Quivy & Champenhoudt, 1992). O que implica uma impossibilidade da análise exclusivamente quantitativa (Coutinho, 2015). Essa análise é dada a conhecer posteriormente na conclusão e nas reflexões finais. A conclusão compreende três partes: uma retrospectiva dos procedimentos, uma apresentação dos contributos e das novidades e as considerações de ordem prática, que se traduzem nas questões do juízo moral e da responsabilidade (Quivy & Champenhoudt, 1992). Tanto a conclusão como o todo o trabalho, não devem ser assumidos, nem interpretados a partir de uma posição rígida, inflexível e fechada, uma vez que estão implicadas diferentes formas de observar - refletivas ou descritivas, interpretar, argumentar e até de escrever (Coutinho, 2015).

A pesquisa qualitativa permite então desenvolver um trabalho ativo, em que o investigador está pessoalmente implicado e por isso os processos são eminentemente descritivos, onde prevalece o processo indutivo sobre o estudo de caso. Este trabalho é baseado na criação de propostas expográficas individuais que valorizam cada um dos alunos e que legitimam o pensamento de Gardner, quando este se refere a projetos significativos e à promoção de oportunidades de discussão, troca de ideias e reflexão (Gardner, 1995). Segundo Chárreu a imagem e a iconografia são elementos centrais para a criação da identidade ou para a procura e distribuição do conhecimento (Chárreu, 2003).

2.4 O ESTUDO TIPO «ESTUDO DE CASO»

O estudo de caso é uma das muitas maneiras de pesquisar em ciências Sociais. É um estudo do objeto no seu contexto real, utiliza uma série de recursos - qualitativos e quantitativos e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento conjugada com a subjetividade do investigador. Assenta numa proposta metodológica rigorosa e parte de uma descoberta do «porquê» ou do «como», com objetivos claros e um enquadramento teórico da investigação ou como Yin refere, as questões de estudo, que associa a uma das principais componentes do projeto de pesquisa¹⁷ do estudo de caso. A problemática poderá dividir-se em questões orientadoras de forma a identificar as unidades de análise e identificar os instrumentos de recolha da informação (Yin, 2005).

O papel do investigador no estudo de caso assume um ponto central na pesquisa, e pode variar entre o participante ou o não participante. Yin defende que a observação participativa é um método interativo que permite um envolvimento direto no estudo e onde o investigador assume diferentes papéis em simultâneo (Yin, 2005). Bogdan e Biklen defendem a ideia de um processo contínuo entre estes dois tipos de observação, uma vez que a participação do investigador pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias (Bogdan & Biklen, 1994). A investigação direta traz vantagens na recolha de dados porque se faz de forma mais espontânea e não provoca praticamente alterações no ambiente natural (Quivy e Champenhoudt, 1992). Yin acrescenta também a oportunidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém que está «dentro» do acontecimento e não de um ponto de vista externo (Yin, 2005). No contexto escolar F. Erickson considera que os professores e os alunos interagem, criam linguagens e significados e descobrem como as escolhas e as ações de todos os participantes determinam o percurso e as conclusões da investigação (Erikson, 1986). No entanto esta posição do investigador não pode deixar de

¹⁷ Yin considera cinco componentes essenciais ao projeto de pesquisa no estudo de caso: as questões do estudo, já definidos no texto; as proposições de estudo (refere-se às reflexões importantes das questões teóricas e revela onde estão as evidências relevantes); a unidade de análise, resume-se a uma problemática de de se definir o que é um caso e qual o caso; [após a recolha de dados] a lógica que une os dados às proposições; critérios para interpretar a descobertas. Esta análise supõe que um projeto completo de pesquisa seja constituído pelos cinco componentes e exige o desenvolvimento de uma estrutura teórica e passa a ser o veículo de pesquisa para a coleta de dados adequados, como para os resultados apresentados (Yin, 2005).

ser questionada na sua responsabilidade, na sua confiabilidade, na sua tolerância, autodisciplina, sensibilidade e consistência, uma vez que exige grande envolvimento no plano pessoal. O que contribui na descrição e simultaneamente na compreensão de situações concretas e interpretação do fenómeno estudado (Quivy & Champenhoudt, 1992; Coutinho, 2015).

A observação enquanto forma de registo global engloba um conjunto de operações que devem, segundo Quivy e Champenhoudt, responder a três questões: observar o quê? Em quem? E Como? Numa situação direta ou indireta que se traduz na recolha de dados e que deve dar toda a informação necessária e precaver aplicações posteriores (Quivy & Champenhoudt, 1992).

O estudo de caso caracteriza-se pela utilização de determinados instrumentos de recolha de informação entre os quais: o diário de bordo, grelhas de observação; o questionário; as fontes documentais; a entrevista individual e/ou de grupo, a recolha fotográfica e outros tantos registos que as tecnologias da informação permitem obter. Para Stake a investigação requer uma organização conceptual e ideias que expressem a compreensão necessária ou pontes conceptuais assentes no que já se conhece ou estruturas cognitivas que orientem a recolha de dados (Stake, 1999). A estrutura do estudo de caso pode ser ainda única ou múltipla mas também podem ser exploratórios, descritivos - representam a descrição completa ou de um fenómeno inserido no seu contexto ou explanatórios - assentam na definição das questões ou hipóteses para uma investigação posterior e podem também ser, simultaneamente, holísticos - com uma unidade de análise ou incorporados (Yin, 2005).

Stake adota um sistema de classificação para os estudos de caso: intrínsecos - recai sobre um caso particular, sem relacionar com outros casos mais abrangentes- instrumentais - o caso em si tem um interesse mais secundário, e há interesse por conhecer e compreender uma problemática mais ampla, através da compreensão do caso particular - ou coletivos - os investigadores estudam vários casos a fim de fazer uma melhor análise e, conseqüentemente, uma melhor compreensão e teorização. A triangulação dos dados é uma estratégia fundamental, na medida em que permite a combinação de duas ou mais fontes de informação do mesmo acontecimento, a partir de diferentes perspetivas de forma a

aumentar e clarificar a fiabilidade dos resultados e por fim filtrar de forma critica a problemática e os elementos teóricos estudados (Stake, 1999).

Pode-se dizer que os estudos de caso têm uma grande flexibilidade metodológica e que representa uma vantagem para a compreensão do fenómeno ou do acontecimento. E esta aparente subjetividade permite ainda um grande número de hipóteses e perceções sobre o mesmo tema e abre caminho para outras discussões e teorias.

III – ESTUDO DE CASO- A EXPOSIÇÃO NA ESCOLA

3.1 A ESCOLA PROFISSIONAL DE RECUPERAÇÃO DO PATRIMÓNIO DE SINTRA

A EPRPS nasceu em 1989, num curso co-financiado pelo Fundo Social Europeu e pela CMS. O processo oficializou-se com a apresentação ao GETAP uma proposta de homologação que foi aprovada em 1991 apenas com um curso em funcionamento, o de técnico de Recuperação do Património edificado com seis áreas distintas de intervenção, tais como: as cantarias, a azulejaria, a madeiras, a pintura mural, os Estuques e os Metais. No ano de 1994 passa a existir também um outro curso na área de recuperação, designado de curso de Técnico de Gestão e Recuperação de Espaços Verdes que possibilitava uma intervenção cuidada também nos jardins das quintas, garantindo autenticidade e exatidão também dos exteriores dos palácios históricos.



Figura 10: Vista geral da Escola Profissional de Recuperação do Património em Sintra. Fotografia da autora. Tirada a 28 de outubro de 2016.

Fisicamente a escola funcionou inicialmente na vila de Sintra, mais tarde num pequeno espaço do Cacém e só em 2004 a escola passa a ter morada em Odrinhas, num

edifício construído propositadamente para este efeito que garante oficinas e «ateliers» adequados e um pátio para os trabalhos de grandes dimensões.

Em 2000 a CMS cria uma empresa municipal SintraQuorum que vai facilitar a rigidez burocrática própria de uma Camara Municipal e passa a gerir e a promover eventos culturais, artísticos, desportivos, recreativos, bem como a promoção do ensino profissional na área da recuperação do património. Atualmente as suas atribuições centram-se na gestão dos seguintes espaços: Centro Olga Cadaval, Festival de Sintra, Museu Arqueológico e S. Miguel de Odrinhas, QNA em Belas e a EPRPS. Em 2015 a Escola passa a ser tutelada exclusivamente pela CMS.

Finalmente em 2008 a tutela permitiu a abertura de mais dois cursos, o curso de fotografia e o de design de interiores/ exteriores, garantindo a complementaridade e a transversalidade entre os cursos. Estes novos cursos seguiram as mesmas as mesmas características e filosofias sempre em proveito da beleza histórica e cultural do concelho.

O curso de fotografia tem ao longo dos anos valorizado o legado arqueológico através do MASMO; o cultural - nas várias feiras e festivais; o legado natural da serra de Sintra; e arquitetónico, com os diversos trabalhos nas quintas e palácios geridos pela Parques Sintra- Monte da Lua¹⁸ e atualmente a CMS.

O curso de TDIE tem-se notabilizado pelas intervenções, virtuais, da PAP, na QNA em Belas¹⁹, onde o cuidado e o profundo conhecimento da história do lugar pode traduzir-se num redesign adequado aos dias de hoje, de espaço que já foi outrora quinta de recreio.

¹⁸ A Parques de Sintra-Monte da Lua gere os mais importantes valores naturais e culturais situados na zona da Paisagem Cultural do concelho: o Parque e o Palácio da Pena, os Jardins e o Palácio de Monserrate, o Castelo dos Mouros, o Convento dos Capuchos, o Jardim e o Chalet da Condessa d'Edla e, mais recentemente, os Palácios Nacionais de Sintra e de Queluz e a Escola Portuguesa de Arte Equestre. A gestão envolve a sua recuperação, requalificação, revitalização, conservação, investigação, divulgação e exploração, abrindo-as à fruição pública e potenciando a sua valência turística. In www.parquesdesintra.pt/tudo-sobre-nos/quem-somos/missao/. Consultada no dia 25 de Setembro de 2014.

¹⁹ A Q N A serve de base para um projeto de requalificação e reestruturação de um espaço do século XIX que no ano letivo de 2011/2012 foi transformado numa escola de Artes e workshops, no ano de 2012/2013 foi transformado numa ludoteca no ano de 2013/2014 foi transformado numa biblioteca e no ano letivo de 2014/2015 vai ser transformado num restaurante romântico, no ano 2016/2016 foi transformada num centro interpretativo e expositivo.



Figura 11: Vista da entrada principal da Q N A em Belas. Fotografia da autora. Tirada em 8 de Janeiro de 2014



Figura 12: «Render» das imagens virtuais de um alunos do 3º ano apresentado publicamente na PAP em 2016. A propósito da requalificação da QNA. «Print screen» feito pela autora ao «power point» de apresentação no dia 20 de Julho de 2016.

Ao longo dos três anos há sempre um cuidado não só em ensinar, mas também sensibilizar e educar os alunos. A escola passou a garantir a formação do curso de TACR que passa a ter uma nova nomenclatura e uma nova estrutura curricular, mas mantém as seis áreas de intervenção e as mesmas técnicas e práticas tradicionais utilizadas em muitas das quintas e palácios.

A EPRPS responde hoje às necessidades da **conservação** do património histórico e cultural no concelho, à **requalificação** de edifício devolutos ou sem nenhuma função e à **valorização** do património e forma técnicos responsáveis, críticos e sensíveis para aquilo que é o nosso passado histórico e cultural e recuperação do seu legado. Dá ainda formação a técnicos responsáveis críticos e sensíveis relativamente àquilo que é o nosso património. É portanto, uma escola ligada ao passado e que respeita a matriz cultural da região onde se insere, ligando-se a ela e dotada de grande sensibilidade no que diz respeito ao património. Esta escola esteve sempre ligada a uma metodologia tradicional de aprendizagem que possibilita a passagem de conhecimento de «mestres» para «aprendizes» e que ao longo dos anos tem possibilitado àqueles que já foram alunos, serem hoje formadores.

O património natural e edificado do concelho de Sintra permite e impulsiona um amplo espectro de intervenções de âmbito cultural, reforçado pela atuação de instituições de ensino, como é o caso da escola em apreço. Para além de permitir à sociedade a obtenção de um retorno, quer sob a forma da valorização dos recursos humanos, quer através do desenvolvimento de projetos ou trabalhos com impacto no património, ela recebe também aportes e desafios propostos pela comunidade. É, sobretudo, a sua capacidade de intervenção «pública» que é diferenciadora e acresce valor a esta instituição, aliada aos cursos que oferece, todos com ligações à arte, história, cultura, «design» ou tecnologia, o que veio enriquecer o manancial de saberes desta população.

Hoje em dia embora continue a ser importante ensinar os alunos a serem «mestres» e artesãos na área do restauro e dar-lhes formação profissional para a inserção no mundo de trabalho, a escola tenta encaminhar alunos que encaram apenas a possibilidade de terminar o 12º ano, para a universidade. A CMS anualmente imprime brochuras com as ofertas dos cursos profissionais no concelho de forma a “valorizar a diversificação da oferta educativa direcionada para as expetativas e aspirações dos alunos e promover o combate ao insucesso

e abandono escolares” (Ensino Profissional no Concelho de Sintra, s.d) e insiste numa formação posterior que pode passar pelo acesso ao ensino superior. A progressão para o ensino superior, apesar de não ser essencial, nem sequer um objetivo da maioria dos alunos EPRPS constitui, sem dúvida uma valorização para aqueles que o tomam como tal, na medida em que lhes permitirá o acesso a outro tipo de ofertas de trabalho, dentro das áreas.

Aos sábados de manhã existem ainda cursos de formação livres nas áreas de conservação e restauro para quem quiser participar e aprender as técnicas mais simples e mais usuais. O curso de restauro recebe ainda pequenas peças de mobiliário que necessitem de intervenção e onde os alunos podem praticar e aperfeiçoar técnicas. A escola participa ainda durante o ano letivo em variadíssimas exposições, de carácter informativas, que são realizadas dentro de portas e nas escolas do concelho, exposições de carácter intimista, feitas na escola por alunos e para alunos e exposições promocionais fora da escola tal como a Futurália ou a Forum Estudante, onde a escola mostra os principais trabalhos e divulga os cursos. Apesar das diferentes exposições os professores dos três cursos participem com frequência na conceção, e na montagem das exposições, explorando as suas áreas de formação.



Figura 13: Vista das exposições promocionais da EPRPS. À esquerda: Exposição Percursos na Vila Alda em Sintra, 2014. À direita: Pavilhão FIL Futurália 2013. <https://pt-pt.facebook.com/escoladopatrimonio>. Acedido no dia 2 de Agosto de 2015.

3.2 O CURSO DE TÉCNICO DE DESIGN DE INTERIORES/EXTERIORES

Como se referiu o curso de TDIE surgiu na EPRPS há 8 anos muito associado a uma ideia de sensibilização e renovação do património edificado no concelho de Sintra. Há a necessidade de clarificar sobre o curso e as suas exigências. Na verdade o Design de Interiores deve ser entendido com algum rigor científico pois aborda uma série de questões que se prendem com a análise de um espaço, sensibilidade do lugar, memória, cultura e história e as, não menores, artes decorativas. O Design de Interiores/Exteriores aborda acima de tudo as questões de revitalização e reabilitação de um espaço pré-existente, permitindo o seu verdadeiro entendimento, para uma adaptação a uma nova função, com a coexistência e unicidade entre aquilo que é «velho» e aquilo que é «novo». Essa nova função num edifício terá de ser cuidada e como em qualquer trabalho e inclui uma pesquisa profunda sobre o seu enquadramento e contexto, no que diz respeito ao equilíbrio entre ética e memória do lugar e a legislação atual, com todos os confortos do século XXI.

Na realidade o curso TDIE são sensibilizados para trabalhar enquanto estudantes em edifícios de cariz histórico e de importância reconhecida mas não só, fazem intervenções também em lugares de importância social e cultural para os habitantes da aldeia de Odrinhas ou da vila de Sintra.

O elenco modular do curso prevê três grandes áreas, como é o caso da componente sócio cultural e das disciplinas: Português, Integração, Inglês, a componente de formação científica, como é o caso da História e Cultura das Artes, Geometria Descritiva e a componente de formação técnica e específica, como é o caso de Desenho Assistido por Computador, a disciplina de Design de Interiores e a disciplina de Materiais e Tecnologias, onde há uma aprendizagem e o domínio dos registos técnicos e na prática projetual e ainda um conhecimento dos materiais e as suas características²⁰.

O curso ainda prevê no terceiro ano a Formação em Contexto de Trabalho e a Tutoria onde se definem e se clarificam todas as etapas da aprendizagem num único

²⁰ Vide Anexo II. Listagem detalhada de planos curriculares do Curso Técnico de Design de Interiores/Exteriores. pp. ccxxxviii-ccxl.

projeto. Este equilíbrio entre a técnica e o conceito permite a exequibilidade e a leitura abrangente do que é um verdadeiro projeto e o que é o Design de Interiores. Na verdade o curso tem uma exigência que é gradual e adequada aos conhecimentos dos alunos e onde lentamente fazem um sério entendimento do curso e das suas especificidades. Ao longo dos três anos vão fazendo experiências e simulações das valências de um espaço, quase sempre de carácter e valor patrimonial e onde fazem «redesign» de conceitos e de objetos.

3.3 O PROGRAMA DA DISCIPLINA DE DESENHO ASSISTIDO POR COMPUTADOR

De forma introdutória, o programa da Disciplina de DAC divide-se em nove módulos dados ao longo dos três anos do curso, com um total de 300 horas. Segundo a listagem do plano curricular, é uma das disciplinas de componente de formação técnica do curso de Design de Interiores e Exteriores e caracteriza-se essencialmente pela introdução às ferramentas digitais numa atuação totalmente prática²¹.

Segundo as competências do programa, esta disciplina divide-se em quatro partes sendo que as primeiras duas são dadas ao longo do primeiro ano²² e prende-se essencialmente com o ato de desenhar. Por desenho entende-se, neste contexto, o registo feito à mão, mas de forma rigorosa, legível e perceptível, utilizando as convenções de arquitetura e engenharia. Nesta fase levantam-se questões sobre o que é o desenho técnico e quais as suas potencialidades. Os alunos aprendem a *ler* estes novos registos gráficos.

Numa segunda fase inicia-se o trabalho com as ferramentas CAD, nomeadamente com o programa Autocad. Há a necessidade de abordar o programa e explicar os principais comandos para que os alunos possam experimentar e começar a desenvolver a necessária autonomia. Ainda durante esta fase os alunos consolidam conhecimentos nomeadamente na leitura bidimensional dos espaços, com a representação de plantas, cortes e alçados.

²¹ Vide Anexo II. Listagem detalhada de planos Curriculares do curso de TDIE. p ccxxxix. E Anexo I. Programa da Disciplina de DAC. p ccxxi.

²² As escolas profissionais utilizam para referencia interna o sistema de 1º ano, 2º ano e 3ºano, para se referir ao 10º ano, 11º ano e 12º ano.

Na terceira fase, que corresponde ao segundo ano do curso, há uma aprendizagem ao nível da representação tridimensional e da possibilidade de visualizar o espaço virtual, como um apoio à abordagem projetual. Mais uma vez há a necessidade de explicar os principais comandos do 3D.

Finalmente numa quarta e última fase a disciplina explora a aplicação dos materiais, das texturas, da iluminação natural e artificial, cores e brilhos, fundamentais para a simulação da realidade. Este processo moroso e complexo ultrapassa a capacidade técnica e envolve cada aluno num processo criativo e artístico que distingue e caracteriza cada um dos trabalhos, implicando a manipulação de contextos e ambiências virtuais, neste contexto muito específicos com o programa 3D Max 2012.

A avaliação é vincada acima de tudo pela abordagem prática. As aulas e consequentemente os diversos trabalhos de cariz prático são apreciados de forma contínua. A evolução, a autonomia do aluno, a curiosidade, a sequência do trabalho desenvolvido ao longo do ano são os principais fatores que são incluídos na avaliação quantitativa, sem esquecer outros como a pontualidade, a assiduidade ou o interesse.

Quanto ao programa há uma questão fundamental a ter em conta, que se prende com as ferramentas CAD, quanto ao equilíbrio entre o rigor do desenho técnico e a prática projetual motivada pela experimentação.²³ A própria nomenclatura das siglas CAD não é clara quanto a escolha das palavras e pode eventualmente suscitar alguma confusão com as palavras «Drafting» e/ou «Design». De acordo com o programa, os alunos deveriam passar hoje a experimentar diretamente em 3D virtual todas as possibilidades excluindo o desenho mais rigoroso em papel.

Segundo a descrição do programa este duplo significado prende-se pela atualização e adaptação das ferramentas CAD às nossas necessidades. A palavra «Drafting» significa uma representação descritiva, detalhada e técnica e a palavra «Design» sugere todo um processo de trabalho. Na descrição do programa os autores vão mais longe ainda quando sugerem que a representação bidimensional de plantas, cortes e alçados deixa de ser

²³ Vide Anexo I. Programa Geral da Disciplina de DAC, pp. ccxvii-ccxxxvii.

necessária²⁴ na medida em que o projeto tridimensional passa a ter mais destaque facilitando a leitura e o entendimento global do projeto.

Como professora e tendo em conta não apenas o próprio percurso de aprendizagem, mas também a nossa prática letiva, consideramos no entanto fundamental manter a representação técnica bidimensional de plantas, cortes, alçados, pormenorização, encaixes, etc como fase imprescindível para o entendimento daquilo que é um projeto. Embora a representação tridimensional, permita uma leitura mais direta e mais apelativa a exequibilidade de um verdadeiro projeto, que vai para análise orçamental e que se define num caderno de encargos, dependerá sempre de um bom desenho técnico bidimensional que nunca poderá ser substituído.

Os autores não referem, mas consideramos igualmente importante o registo analítico do espaço e o esboço no processo criativo e no quadro conceptual. Acreditamos na importância do desenho à mão como meio de expressão fundamental, como meio de representação e como ferramenta do pensamento. O desenho à mão não é de todo incompatível com o desenho de computador, pelo contrário há alguma harmonia entre as diversas formas de registo num mesmo espaço, para um objetivo comum.

3.4 O 2º ANO E OS MÓDULOS DE DESENHO ASSISTIDO POR COMPUTADOR

Os alunos do 2ºano são por norma alunos interessados, já entendem todo o processo de trabalho e alguns conceitos daquilo que ser designer de interiores. Acima de tudo, gostam verdadeiramente daquilo que fazem. A nossa escolha para o desenvolvimento deste trabalho incide exatamente nos alunos do segundo ano, por vários motivos: os alunos do primeiro ano estão ainda a experimentar o curso e os seus instrumentos e estão ainda um

²⁴ “O DAC deixa de ser um mero émulo das ferramentas de desenho convencionais, uma espécie de estirador eletrónico, tornando-se numa ferramenta de modelação tridimensional, de visualização do real, onde deixa de ser necessária a representação pelo operador das projeções, cortes, alçados e perspetivas. É precisamente aqui que se dá o grande salto evolutivo no que toca às ferramentas DAC, quando o foco passa da representação bidimensional do volume, do objeto, para a sua recriação virtual no espaço digital.”. Vide Anexo I. Programa Geral da Disciplina de DAC. p. ccxix.

pouco dispersos, os alunos do terceiro ano estão demasiado ocupados com a prova final onde devem mostrar e defender numa prova pública toda a aprendizagem feita durante os três anos e, finalmente, porque as próprias características dos módulos permitem maior liberdade nos temas e nas estruturas, o que facilita a investigação.

A turma com a qual fizemos o estudo e desenvolvemos o trabalho no ano letivo de 2012/2013 é relativamente pequena e por isso permitiu um trabalho muito mais exaustivo e completo. A turma é constituída por 12 alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos, divididas entre 4 rapazes e 8 raparigas. Estes alunos, na sua maioria, vivem no concelho de Sintra, havendo alguns que vem dos concelhos de Oeiras, Cascais e Mafra. Destes 12 alunos, dois deles não concluíram o módulo A3 no ano letivo anterior e que participaram também no projeto, uma vez que é obrigatória a frequência presencial.

3.4.1 O MÓDULO 5. «MODELAÇÃO TRIDIMENSIONAL AVANÇADA». O MÓDULO A3. «ENSAIOS VIRTUAIS».

Estes módulos constituem o primeiro contacto com a tridimensionalidade e a realidade virtual, respetivamente nos módulos 5 e A3 ou A8, dada a partir das ferramentas e dos programas CAD, assim como todos os novos comandos que lhe estão associados. Os programas curriculares de cada um dos módulos são muito vagos e muito pouco claros quanto ao tipo de exercício a desenvolver em aula, referindo-se apenas a validação de competências, objetivos de aprendizagem e conteúdos²⁵ de forma muito básica e geral e onde não sugerem nenhuma abordagem nem nenhuma temática específica para o desenvolvimento do trabalho. Assim sendo, o professor tem normalmente liberdade para desenvolver projetos da forma que considere mais vantajoso para a aprendizagem²⁶ do aluno.

Desta forma baseamo-nos num percurso que começa no primeiro ano com o levantamento e a aprendizagem da representação bidimensional, tais como plantas cortes e

²⁵ Vide Anexo I. Programa Geral da Disciplina de DAC. pp. ccxvii – ccxxxvii

²⁶ Vide Apêndice I. Planos de Aulas dos módulos 5 e A3 ou A8. pp. iv – xiii.

alçados para responder à utilização de todos os comandos que o programa sugere e outros mais específicos de acordo com o trabalho a desenvolver. Concretizámos noutros anos, com os alunos de TDIE o levantamento em 2D das três salas de informática, do pátio da escola, do corredor e da sala de desenho.

No segundo ano, os alunos trabalham a tridimensionalidade a partir dos desenhos desenvolvidos no ano anterior e utilizam para isso os comandos que são evidenciados no programa e outros que se considerem necessários. Normalmente trabalhamos com o espaço da escola como primeiro exercício, por ser um espaço que conhecem e com o qual já criaram laços emocionais. Também porque fazer um levantamento requer técnica e prática e é necessário tirar todas as medidas importantes de uma só vez e fazer um registo fotográfico coerente e que considere tanto fotografias gerais como de pormenores. Os alunos do primeiro ano, como já seria de esperar esquecem-se de tirar algumas medidas fundamentais e de tirar algumas fotografias fundamentais, o que obriga a uma ida ao local pela segunda vez e isso nem sempre é suficiente.

No módulo A3, a partir dos mesmos espaços já «levantados» em 3D, os alunos aplicam os materiais, as escalas e a iluminação, no programa 3D MAX, tal como podemos verificar neste exemplo.

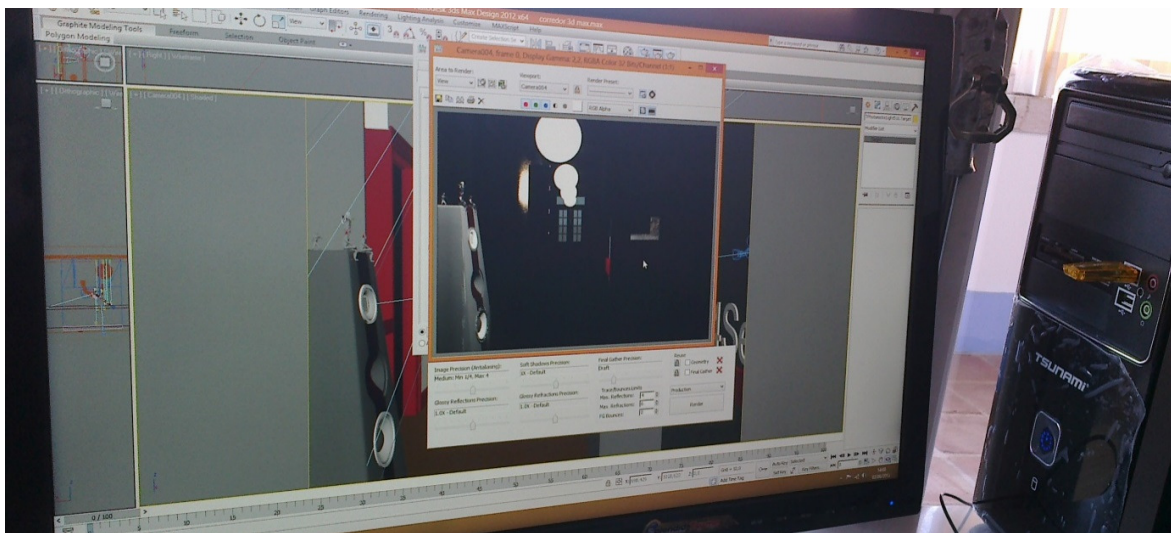


Figura 14: Vista de um trabalho de DAC no programa 3D Max 2012. Fotografia da autora. Tirada em 29 de Abri de 2016.

Em termos de metodologia consideramos fundamental dividir as sessões em três partes: normalmente uma primeira parte mais teórica, com a visualização de exemplos

feitos em anos anteriores, para os alunos entenderem o que se pretende. Numa segunda fase, trabalham com a tridimensionalidade do espaço escola que já foi registada, em duas dimensões, que já se referiu. Nesta fase cabe ao professor acompanhar, ensinar e ajudar individualmente cada aluno e preparar os alunos para se entreeajudarem. Finalmente, numa terceira fase, é proposto um pequeno trabalho prático, um pouco mais criativo, onde cada aluno põe em prática a aprendizagem de forma autónoma e onde consolida os seus conhecimentos. Este trabalho pretende valorizar não só o rigor da disciplina técnica, mas também envolve conhecimentos das disciplinas de Design de Interiores ou Materiais e Tecnologias, ainda que de forma simples e de acordo com o número de horas disponíveis. É importante para a disciplina que os alunos possam entender a sua transversalidade e assim proponho um exercício com componentes criativas, conceptuais, e técnicas.

É fundamental, paralelamente ao projeto a desenvolver, não esquecer os verdadeiros objetivos dos módulos e as competências a dar a cada um destes alunos. Mas muitas vezes isso somente não chega, a ferramenta técnica necessita de estar agarrada a um qualquer conceito, a um qualquer exercício, que pode envolver todos os conhecimentos técnicos e lhes dê sentido, num todo coerente e passível de ser avaliado. Assim, a escolha de um projeto conceptual de pequenas dimensões e o seu posterior desenvolvimento nos registos digitais parece colmatar e completar a disciplina e os respetivos módulos. E os alunos agem não apenas de forma pragmática, mas emocional e expressiva e evidenciam um pouco aquilo que são.

Quanto à avaliação, sendo que é uma disciplina prática e onde os trabalhos são desenvolvidos em sala de aula, são valorizadas as atitudes dos alunos, nomeadamente: interesse, motivação, pontualidade, assiduidade, autonomia, curiosidade. Em termos de trabalho efetuado é valorizado o equilíbrio entre a qualidade e o rigor do trabalho e a quantidade de trabalho produzido. Ainda a valorizar será a evolução e destreza gradual do aluno para as ferramentas CAD ao longo do ano.

3.4.1.1 A UNIDADE DE TRABALHO NO MÓDULO 5. «A NOSSA ESCOLA EM 3D»



Figura 15: Fotografias do corredor da EPRPS. Fotografia da autora. Tirada a 16 de Dezembro de 2016.

A proposta de trabalho para o módulo 5, de acordo com o cumprimento dos objetivos e das competências do programa²⁷, prevê a aprendizagem das ferramentas CAD em 3D. O exercício feito em sala de aula espaço inclui o levantamento em 3D do corredor da escola. Esta unidade de trabalho chama-se “A nossa escola em 3D”²⁸. Este módulo tem a duração de 36 horas²⁹ e está dividido em duas partes.

Após a distribuição do ficheiro³⁰ «DWG» em Autocad 2d, da planta e de dois cortes - um longitudinal e um transversal, procede-se numa primeira fase à introdução dos comandos mais simples em 3D, o que demora cerca de 12h a estar concluído, entre tutoriais e aulas de experimentação prática. Esta é uma fase de aprendizagem de consolidação de técnicas e onde os alunos devem errar muito, questionar, experimentar e ganhar segurança.

²⁷ Vide Anexo I. Programa da disciplina de DAC, pp. ccxvii – ccxxxvii.

²⁸ Vide Apêndice I. Planos de Aula dos Módulos 5 e A3, pp. v – viii.

²⁹ Este módulo inicia-se a 17-09-2012 e termina a 21-01-2013. Vide Apêndice II. Cronograma, pp. xiv-xv.

³⁰ Vide Apêndice IV. Enunciados e ficheiros para entrega. p. xlviii.

Numa segunda fase fizemos a introdução à modelação e ao desenho de formas mais orgânicas³¹. O trabalho prende-se nos pormenores deste espaço interior, refiro-me a representações em 3D de desenhos de almofadas das portas, caixilharia das portas e janelas, puxadores, dobradiças, iluminação de teto, roda teto e rodapé, lambril, os «blinds» das portas, o pequeno banco de espera, o pormenor do «focinho» dos degraus. Esta fase tem como objetivo a validação de conhecimentos e práticas. No papel de professora, tentamos não intervir de forma tão direta. Os comandos são mais complexos e a sua aplicação não é tão rápida, ainda assim, é curioso nesta fase a atenção ao pormenor e o rigor técnico com que a maioria dos alunos encara esta tarefa. Muitas vezes tentam desenhar de forma replicada, o original, mesmo que para isso percam mais tempo. Ainda neste contexto, há ainda uma apresentação oral, informal, onde cada um exprime as maiores dificuldades em termos técnicos e como optaram por solucioná-lo. Cada um destes objetos e pormenores, feitos pelos alunos é «colado» no ficheiro geral do corredor.

A aprendizagem dos alunos não é muito complicada, uma vez que no segundo ano já estão mais ou menos habituados às ferramentas CAD 3D, de outros programas, como é o caso do programa Sketchup que permite de forma relativamente simples definir um espaço interior em 3D, embora sem grande rigor e que serve mais para uma aprendizagem na leitura do 3D, uma visualização rápida, por exemplo na disciplina de Design de Interiores e Exteriores este programa é aplicado para o desenvolvimento dos projetos.

Os alunos aprendem técnicas e comandos que vão desde a abordagem mais simples à mais complexa e que dão volume e forma ao desenho existente em duas dimensões, o mais realista possível. O levantamento em 3D a partir da planta, cortes e alçados deve ser feito de forma metódica e controlada, para agilizar e simplificar o trabalho. Reconhecemos no entanto que há várias formas de fazer e de aplicar os comandos. Ainda assim o trabalho em 3D é moroso e prevê um constante equilíbrio e uma leitura que varia entre as vistas das duas dimensões a representação em 3D, nos quais os alunos ainda revelam alguma dificuldade. Também por isso utilizamos um espaço de fácil acesso para todos os alunos e que permita uma observação visual mais atenta, não só aos pormenores, mas à forma de «construir virtual». A referir que nesta etapa, não há a aplicação de materiais, a estrutura é

³¹ Vide Apêndice I. Planos de aula do módulo 5 e A3 ou A8. pp. iv – viii.

o mais importante e são as cores, ou os «layers» que diferenciam os materiais, tal como podemos verificar no Apêndice VII, com os registos finais do «levantamento» em 3D do corredor.³²

É importante o reconhecimento do existente sempre que se propõe uma intervenção. Segundo Argan o primeiro componente do projeto é uma análise crítica do existente, uma vez que se supões sempre uma alteração ao existente. Essa análise implica tomar consciência do existente, dividi-lo em categorias e analisá-lo. (Argan, 1996) Dito de uma outra forma, é necessário conhecer e detalhar as cores, as técnicas construtivas, as texturas, a contextualização, os elementos decorativos, de forma a poder alterar e intervir. Argan chama-lhe primeira camada, primeiro estágio do projeto: o conhecimento histórico, a análise e crítica do existente (Argan, 1996). Todas estas características revelam-se fundamentais na fase inicial e permitem uma intervenção refletida e ponderada sobre tudo o que vai ser alterado ou modificado de acordo com a função. Corresponde ao momento em que se inicia o processo de trabalho e se dá início à etapa das possibilidades da criação e das hipóteses.

Cada aluno analisou o existente e interpretou-o à sua maneira, ainda que numa construção virtual tridimensional. Mas acima de tudo a preparação para o projeto criativo com a marca pessoal de cada aluno. Por definição o espaço é plástico, o que significa ser maleável e suscetível de uma série de pontos de vista e diferentes apresentações. Com efeito, cada proposta gera no espaço diferentes opções e soluções onde a escolha de cada um condiciona esse mesmo espaço e a exposição (Deloche, 2002).

Para terminar este módulo e para avaliação de competências, foi pedido a cada um que fizesse um ou mais «renders», sem aplicação de materiais de uma vista interior à escolha do corredor. Tal como exemplificamos na figura seguinte.

³² Vide Apêndice VIII. Registo do trabalho do módulo 5, pp. cvii-cix..

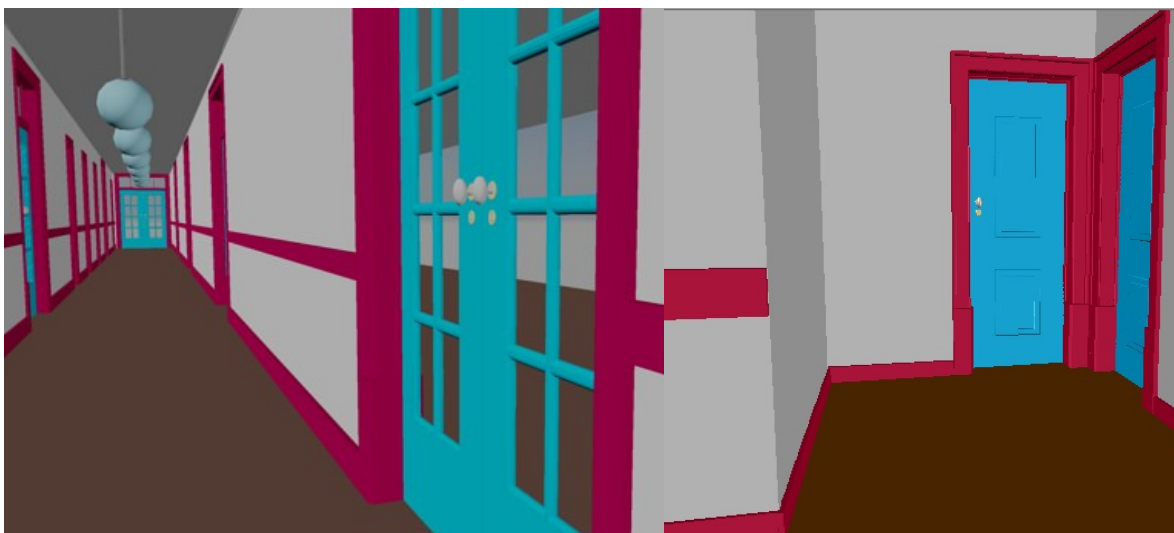


Figura 15: Imagens virtuais do corredor da EPRPS, feitas no programa Autocad 3D. Realizadas na disciplina de DAC, no módulo 5.

3.4.1.2 A UNIDADE DE TRABALHO NO MÓDULO A3. «OBJETOS QUE CONTAM HISTÓRIAS»

A proposta de trabalho define-se pela escolha de um objeto de importância sensorial e imaterial para cada um dos alunos que se define como ponto de partida para a criação de uma exposição tridimensional virtual. A estrutura do trabalho é livre no que diz respeito à escolha dos materiais ou nas geometrias utilizadas, no entanto cada uma dos alunos deve ter em conta:

- As condicionantes próprias da pré-existência;
- Harmonia no que diz respeito à linguagem gráfica e visual do conjunto expositivo;
- E finalmente o projeto exploratório individual com a ocupação de uma pequena área.

Este exercício também permite consolidar nos alunos as metodologias e o entendimento de um projeto enquanto processo contínuo. Argan reforça a importância do projeto e refere que “não é algo que se saiba, que se imponha: o projeto é um projetar contínuo; é exercer sempre uma crítica sobre a existência, e supor qualquer coisa de diferente e evidentemente melhor” (Argan, 1986, s.p.).

Efetivamente, este exercício, como se referiu, consiste na criação de uma instalação museológica virtual de cunho pessoal e defendemos que o mesmo permite:

- reconhecer e experimentar as etapas da metodologia projetual;
- a aceitação e uma «abertura» relativamente ao conceito e ao processo da criação das linguagens contemporâneas;
- a observação crítica, segura e conhecedora relativamente ao aspeto geral e aos pormenores técnicos - linguagem gráfica, cores, iluminação natural/artificial, circulação, expositores, vitrines, ventilação;
- uma aprendizagem através do contacto visual com a arte e o simultâneo estímulo das operações cognitivas no sentido dado por Perkins (Perkins, 1994);
- construir a sua identidade, através de objetos e exercícios de referência;
- valorizar a sua proposta e a dos seus pares.

3.4.1.2.1 A METODOLOGIA DO PROJETO «SONHOS (IM) PERFEITOS»

A proposta para este trabalho é complexa e morosa, já que se define e ganha forma ao longo dos dois módulos dados no segundo ano, num total de 69 horas³³. No início do módulo 5 explicámos de forma breve, mas cuidada, sobre o projeto a desenvolver - uma exposição virtual – subordinada ao tema da música e assente na escolha dos alunos como se descreverá seguidamente. Foi pedido para selecionarem o espaço que consideravam mais adequado para a exposição e a escolha dos alunos incidiu sobre o corredor da escola.

O corredor da escola já nos habituou a ser o espaço de eleição quando há pequenas exposições de imagens que se alinham ao longo das paredes, promovidas e definidas pelos cursos que funcionam na EPRPS. É também local de passagem e considerado uma das zonas mais nobres do edifício pois dá acesso ao salão de reuniões, aos gabinetes dos

³³ Vide Apêndice I. Planos de aula dos módulos 5 e A3 ou A8. pp. ix-xiii. Vide Apêndice II. Cronograma. pp. xiv-xv.

diretores, a secretaria, a contabilidade e a biblioteca. A escola não tem um local preparado para receber as exposições, no entanto é possível adaptar o corredor para esse fim, ainda que efêmero.

Este módulo está dividido em 33 horas e é sobre o qual a nossa investigação incide de forma mais objetiva. Explora todo o processo da metodologia de projeto, mas aplicada ao espaço expositivo no contexto escolar e num espaço pré existente. Na tentativa que este grupo reforce a sua identidade através da partilha das suas histórias que é contada através de uma estrutura tridimensional virtual Essa estrutura representa cada um dos alunos, cada um dos seus objetos e cada uma das suas descrições e histórias. Esses objetos estão unidos através da relação com a música. Tal como pudemos apurar, durante o desenvolvimento do projeto e também durante a recolha de dados, a música é de facto um elemento muito importante na vida diária deste grupo de alunos³⁴.

Hoje em aula ficou decidido que o tema da exposição seria a música. A escolha foi praticamente unanime. Na verdade foi mais simples do que imaginei, por momentos antes de fazer o pedido, pensei que iria ser complicado e não iríamos chegar a consenso. Enganei-me e ainda bem. As hipóteses variaram entre música, videojogos e os sentimentos. A escolha com o tema música, ficou logo definida em sala de aula.” (Vide Apêndice V. Diário de Bordo, p.liii)

A partir desta temática, cada um explora o equilíbrio entre as sensações, matérias e formas de acordo com as suas referências e a sua relação com o objeto e assume a criação de uma estrutura de carácter intimista e pessoal. A proposta traduz a plena aceitação da ideia de que os objetos ganham sentido através da experiencia de quem os olha ou de quem os possui (Charréu, 2003).

Para isso, definimos todo um trabalho metodológico projetual adaptado à criação desta estrutura, a inclusão e a adaptação de uma exposição ao meio escolar. Deste modo, apesar de considerarmos que as metodologias não possuem um itinerário rígido, nem universais, nem estão relacionadas com etapas hierárquicas inflexíveis, propomos para os alunos diretrizes que partem em várias frentes: a metodologia projetual de Bruno Munari, aplicada ao design, a proposta de Linda Acquisto no que se refere à metodologia de uma exposição em meio escolar e a abordagem de David Dean, no que diz respeito à definição

³⁴ Vide Apêndice VI. Entrevista feita aos alunos no dia 24-06-2013. pp.lxxx-lxxxi.

da exposição num museu e finalmente a nossa abordagem baseada na aprendizagem e percurso pessoal e profissional.

No entanto, reconhecemos que algumas destas fases não se organizam a partir de sequências lineares, mas sim de episódios repetitivos e cíclicos, associados a novas descobertas, como é o caso do projeto, propriamente dito. O «croquis» ou o esboço, segundo Bruno Munari, deve acompanhar todo o processo de trabalho e deve, consoante as necessidades, evoluir ou não para diferentes registos (Munari, 2008). Neste sentido, os esboços, consideramos ser a primeira forma de registo gráfico. Podem facilmente evoluir para uma representação tridimensional e depois voltar novamente ao «croquis» e recomençar o processo. Tal como referimos varias vezes no diário de bordo “o projeto não é estanque e pode sempre voltar atrás, caso o aluno não esteja satisfeito com o resultado final.”³⁵ Na verdade, verifica-se no decorrer do trabalho que três alunos revelam alguma resistência ao desenho inicial à mão e preferem iniciar o projeto logo em 3D e argumentam que “já está tudo na cabeça”. Acrescentamos ainda que todos os alunos fizeram um esforço para fazerem «esboços». Um deles acabou por reconhecer as suas fragilidades no registo de desenho à mão. “ Eu não sei desenhar muito bem e é por isso que tento fugir”³⁶ e reconhecerem em grupo que a pratica e a resiliência são os conceitos mais importantes, no que diz respeito a estes receios sobre os desenhos feitos a papel.³⁷

Tal como entendemos, o projeto divide-se em três fases: croquis, anteprojecto e projecto e pretende sobretudo dar uma resposta a uma função - baseado num programa onde se evidencia os aspetos funcionais, técnicos e económicos - e à pré existência - o que indica uma dimensão estética, cultural e histórica. Cabe portanto reconhecer o equilíbrio entre o existente e a função para a qual se propõe e entender a relação com a ocupação e vivência do espaço pelos alunos, professores e funcionários da escola. Munari considera, na abordagem ao Design, que o método projetual é um conjunto de operações ordenadas de forma lógica, definidas pela experiência. (Munari, 2008). Para Argan um projeto traduz-se

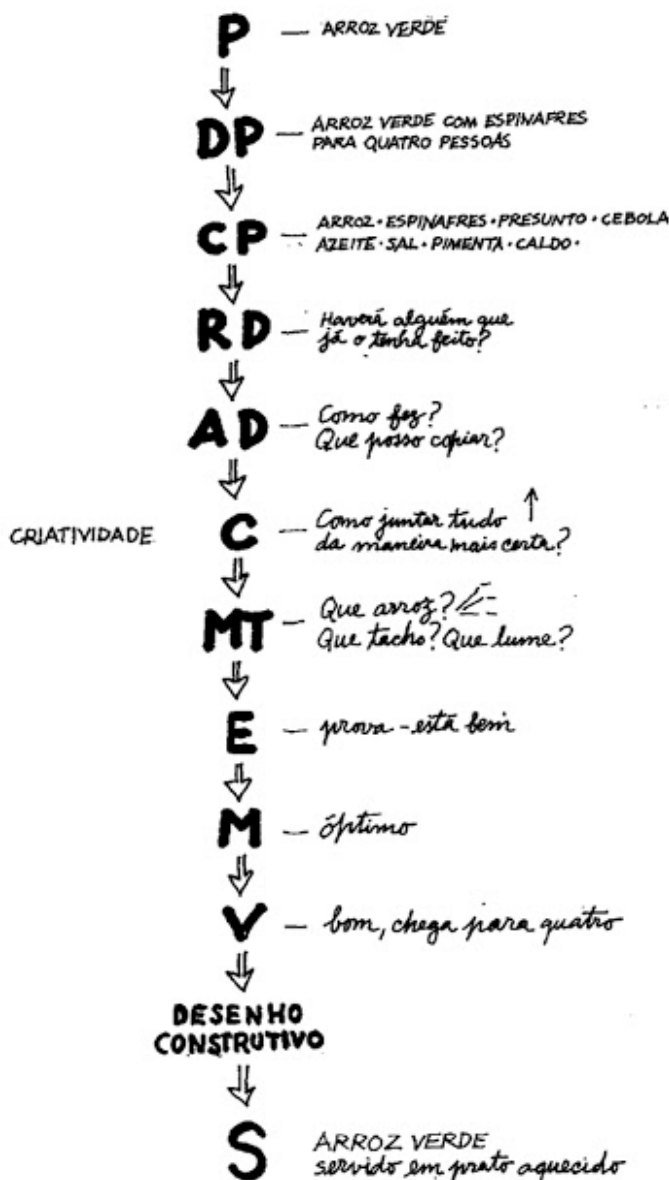
³⁵ Vide Apêndice V. Diário de Bordo. p. lxiv

³⁶ Vide Apêndice V. Diário de Bordo. lvi.

³⁷ Vide apêndice VI. Entrevista de grupo aos alunos no dia 24-06-2013. Pp. lxxxv.

numa relação entre o projeto-objeto-sujeito e é constituído por análises e críticas constantes (Argan, 1998).

A partir do momento em que o exercício é lançado, deve ser encarado como um problema que necessita de uma solução. Segundo Munari esta dicotomia deve ser subdividida em várias componentes ou etapas mais detalhadas. Tal como é apresentado no quadro3.



Quadro 3: Esquema metodológico projetual de Bruno Munari. (Munari, 2008, p. 66).

Assim, divide-se o conceito de problema em duas partes: definição e componentes do problema. As fases seguintes prendem-se com o fornecimento de indicações ou orientações aplicáveis ao projeto, tais como: a recolha e a análise dos dados. Esta análise

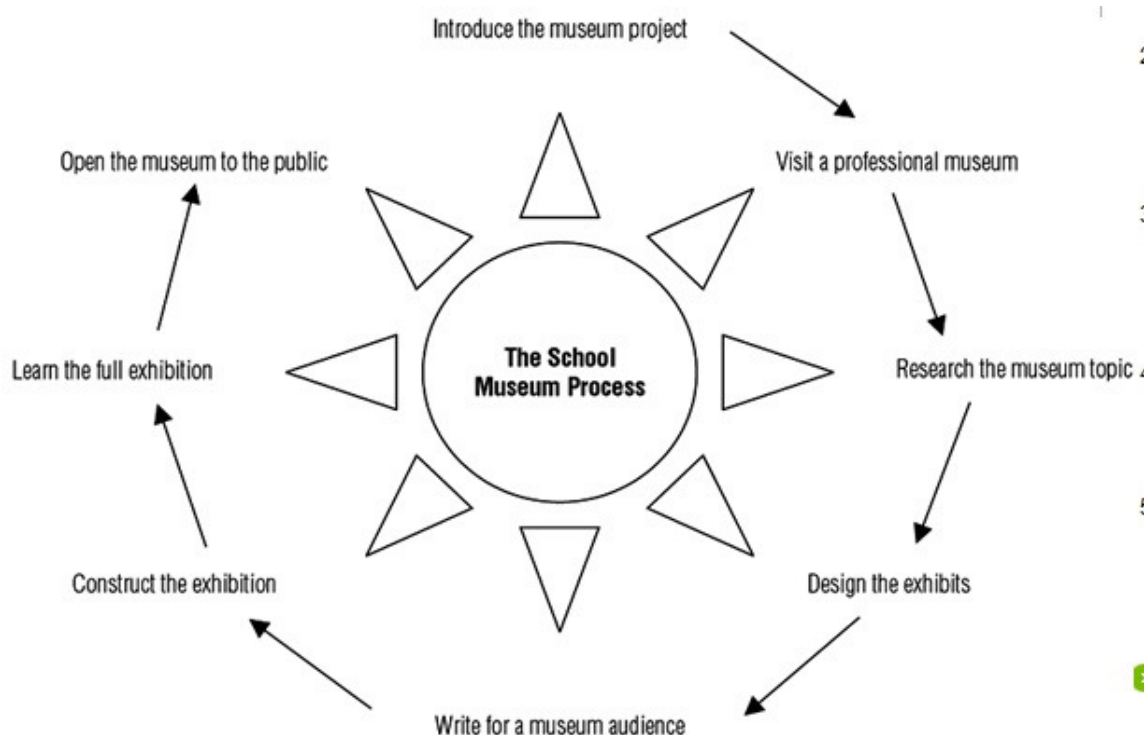
crítica pretende apreciar, sugerir e orientar o projeto. E a partir desta fase, Munari sugere a criatividade, enquanto processo que tem em conta uma série de operações: a recolha de materiais e tecnologias, a experimentação, o modelo, a verificação, os desenhos construtivos e finalmente a solução (Munari, 2008). Estas doze etapas permitem uma boa orientação metodológica para os alunos, uma vez que implicam vários tipos de registo ao longo do processo, que se pode iniciar num simples esboço e terminar num desenho técnico mais pormenorizado, em fotomontagens, imagens virtuais e mesmo maquetes ou protótipos.

Considerámos ainda a metodologia adaptada ao contexto escolar, no que diz respeito à construção de um espaço expositivo, uma vez que os exemplos nas escolas são muito poucos ou quase nenhuns (Martins, 2011). De um modo geral, a prática corrente é a de mostrar ou expor os trabalhos que são desenvolvidos em aula, sem nada que indique ou explicita do que se trata, não têm significado. Não são exposições criadas especificamente com o cuidado de comunicar. O ato de comunicar pressupõe um entendimento da mensagem para quem a recebe. E no contexto expositivo esse entendimento pode explorar e ultrapassar barreiras e desenhar outras abordagens o que permite experimentar e compreender.

A criação de um projeto escolar em que o resultado final é uma exposição pressupõe um projeto que explora o processo conceptual e construtivo de um espaço expositivo e que dá particular atenção às rotinas da equipa do museu e às visitas de estudo, para se perceber o grau de entendimento dos alunos sobre o tema. Neste contexto favorecem-se conversas ou entrevistas com elementos das várias equipas do museu o que permite o gradual esclarecimento por parte dos alunos. Procura-se fornecer sempre o maior número de ferramentas, para que ganhem competências na literacia visual e consolidem as suas aprendizagens (Acquisto, 2006).

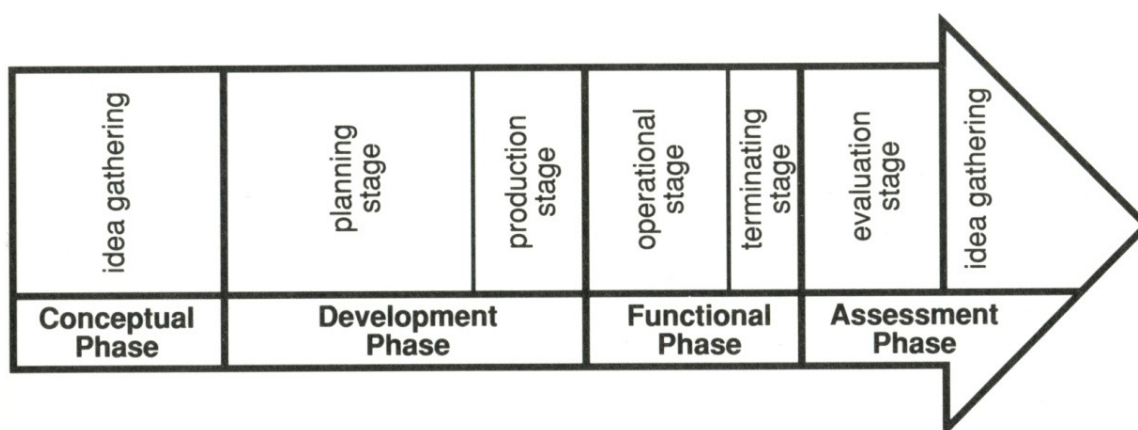
Linda D'Acquisto considera oito etapas fundamentais para a metodologia de trabalho a aplicar na sala de aula, entre as quais: a introdução ao problema, as visitas de estudo aos museus a respetiva recolha e análise dos dados sobre o tema; o desenho da exposição, onde devem estar incluídos vários tipos de registo projetual; estudo do público-alvo da exposição; construção e desenvolvimento da exposição; as conclusões sobre a aprendizagem; a abertura da exposição ao público e finalmente a forma de o manter ativo.

O projeto, no seu todo deve sempre considerar o contexto em que está inserido, o tempo e o grau de complexidade e os fatores sociais e económicos do grupo de trabalho (Acquisto, 2006).



Quadro 4: Esquema metodológico da exposição no espaço escolar. (Acquisto, 2006, s.p)

Neste sentido o processo de criação de uma exposição no museu, designado por D. Dean, de projeto modelo, obedece a várias fases de desenvolvimento que se exprimem numa linha temporal dividida em quatro etapas: conceito, desenvolvimento, função e avaliação. A primeira fase prende-se com a descoberta e a análise de ideias ou intenções de um tema, de uma abordagem. A segunda, explora a estruturação da ideia, que se desenrola em várias frentes, como é o caso da construção da exposição ou o desenvolvimento de programas adequados. A função prende-se com a manutenção e atualização da exposição, já depois de aberta ao público. E finalmente a última etapa é muito útil e importante, na medida em que se devem obter respostas e algum «feedback» do visitante sobre o que cada um deles apreendeu com o objetivo a futuras abordagens expositivas (Dean, 2003).



Quadro 5: Esquema metodológico do desenvolvimento das exposições no museu. (Dean, 2003, p.9)

Este «feedback» a que se refere D. Dean é também uma das maiores preocupações dos serviços educativos do MASMO. Segundo a entrevista que realizámos, uma das grandes preocupações é não se conseguir saber o que se passa depois do visitante sair da exposição. Quando são feitas as visitas guiadas é comum os grupos fazerem um pequeno trabalho onde se consegue identificar aquilo que aprenderam e a sua interpretação da exposição. Mas nem sempre isso é possível, principalmente nos visitantes sobre os quais o museu não fica com nenhuma informação.

“O que é que eles levam daqui? O que é que eles viram? Será que se vão recordar da exposição? Ou pormenores da exposição? A exposição tem ou deveria marcar a diferença. Pelo menos é nisso que eu acredito. Eu tenho uma abordagem que costumo fazer nas exposições e tenho tido resultados muitíssimo bons, que é «o meu objeto favorito» em que após a exposição eles dizem qual é o objeto favorito da exposição e depois escrevem umas palavras sobre o objeto e fazem um registo do objeto” (Vide Apêndice VI, Entrevistas. p.lxxvi).

Linda Acquista também se refere a esse facto, quando escreve sobre a importância de manter a exposição, após a sua abertura, interessante e viva, uma vez que deve ir ao encontro das necessidades do visitante (Acquista, 2006). Por isso foi importante para o nosso projeto incluir uma apresentação oral e a recolha de dados, através de entrevistas, depois do projeto terminado.

Qualquer um destes cenários oferece situações de metas e objetivos faseados e mantêm em simultâneo a ideia de um objetivo comum, segundo Argan só é conseguido quanto baseado numa relação direta entre a atividade intelectual e a manual (Argan, 1992).

Para uma proposta de exposição na escola ou museu, há que articular várias metodologias de disciplinas como o design, a arquitetura, o design de interiores, a comunicação e a criação da exposição no contexto escolar, o que torna o projeto ainda mais complexo e mais abrangente. A motivação de um projeto tão pessoal e com estas dimensões, anuncia novas possibilidades e novas experiências. E permitem assim aos alunos e aos professores definir as suas etapas e os seus progressos, inclusive descobrir-se e superar-se a si próprios. De certa forma os estudantes tornam-se mais rigorosos, ativos e criativos, curiosos, comunicativos e cooperativos (Acquisto, 2006).

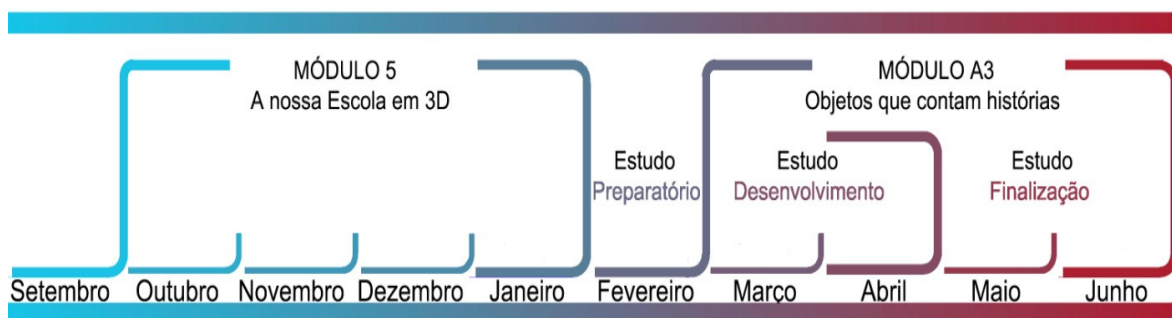
No entanto, Bruno Munari refere em vários momentos que a aplicação da metodologia de trabalho não é por si só um dado adquirido e não há certeza que a solução se revele eficaz, inclusive acrescenta que a metodologia não é uma receita nem uma fórmula que se aplica e onde a solução está sempre correta. Considera ainda que as regras do método não devem bloquear a personalidade do projetista, mas estimulá-lo a fazer e a descobrir coisas novas (Munari, 2008).

O projeto deve ser encarado enquanto conjunto e quero reforçar que as etapas em contexto escolar devem ser taxativas e obrigatórias, com datas de entrega bem definidas para a recolha das várias fases dos trabalhos. Os alunos trabalham para aquela meta, para aquela data, faseadamente. Consideramos ainda que os alunos preferem tarefas ou objetivos mais pequenos, que facilmente conseguem controlar e entender e que desenvolvem sem se desmotivarem, a uma grande entrega final.

O interesse destes projetos, tal como refere Ricardo Roque Martins só existe quando os procedimentos são entendidos pelos alunos (Martins, 2011). L. Acquisto acrescenta também que a forma como o tema é introduzido e desenvolvido em sala de aula pelo professor pode condicionar/motivar o interesse do aluno por esta área, interesse este que é fundamental para a aprendizagem efetiva dos alunos (Acquisto, 2006).

Referimos que este trabalho não explora todas as etapas associadas à instalação e montagem da exposição, mas apenas as etapas controladas pelo artista/projetista e termina na apresentação da proposta ao cliente. Não há uma exposição física e tudo se passa num plano virtual muito detalhado e realista, o que permite responder aos objetivos a que nos propusemos.

A várias fases do projeto «Sonhos (im)perfeitos e a estrutura metodológica compõem-se em três partes: o **Estudo - Preparatório** que se inicia em Fevereiro; o **Estudo – Desenvolvimento** que está balizado entre Março e Abril; **Estudo – Finalização**, que se situa entre Maio e Junho. Tal como podemos verificar no quadro seguinte.



Quadro 6: Apresentação de uma linha temporal dos dois módulos – 5 e A3 – do ano letivo de 2012/2013 e ainda a etapas metodológicas que constituem o nosso projeto.

Estas três etapas subdividem-se, por sua vez em doze fases. No estudo Preparatório inclui-se: a **introdução ao tema**, a **pesquisa e as visitas de estudo**. No estudo desenvolvimento inclui-se: a **análise ao existente**; as **histórias e as memórias**, o **painel conceptual** ou de **referências** e ainda o **projeto**, com a apresentação de «croquis», fotomontagens, 3d, simulação virtual. No estudo Finalização inclui-se: a apresentação **final da simulação virtual**, os **desenhos técnicos e construtivos**, o **folder de materiais** e a **identidade visual**, numa apresentação cuidada do projeto e a sua visualidade; a **memória descritiva e justificativa** e finalmente a **apresentação oral** com a junção de todo o trabalho desenvolvido. Podemos observar com maior facilidade, no quadro 6 a indicação das etapas que constam da metodologia projetual abordada e aplicada em aula. De seguida iremos explicar cada uma destas três fases.



Quadro 7: Esquema metodológico projetual, no espaço escolar, das três etapas principais e das doze sub etapas. Este esquema evidencia, através das dimensões de cada um dos «braços», o tempo e a importância dada a cada uma das sub fases. Por exemplo, na fase «Estudo Desenvolvimento» pudemos observar que se destaca o sub tema «criatividade/exploração». Assim como na etapa «Estudo Finalização» pudemos destacar o sub tema «Apresentação Oral». Elaborado pela autora.

O estudo PREPRATÓRIO

Reconhecemos a importância do trabalho preparatório que consolida conhecimentos, delineou caminhos e definiu estratégias para que os alunos ganhassem a

segurança e as bases necessária para efetuar e desenvolver este trabalho, ainda que não faça parte, pelo menos de forma direta, na apreciação da metodologia projetual e no desenvolvimento do trabalho prático. Desta forma incluímos na primeira etapa - Introdução ao tema, onde constam: a apresentação oral, sobre o espaço expositivo e introdutória à temática expositiva; os tutoriais de apoio³⁸ e a afirmação técnica dos programas e finalmente os enunciados, que elucidam e acompanham as propostas do trabalho³⁹.

Na apresentação oral referimos, embora de forma breve, duas temáticas igualmente importantes: a histórica e a técnica. A introdução histórica refere-se ao aparecimento do museu e da exposição, desde o renascimento e das coleções privadas, até às apresentações feitas por M. Duchamp. E no final do século XX as construções de novos museus de arquitetos como Renzo Piano, Richard Rogers e Frank Lloyd Wright ou as reabilitações levadas a cabo por arquitetos como Carlos Scarpa ou Gae Aulenti. A destacar a criação do ICOM em 1946 e as experiências dos ecomuseus. A destacar ainda as exposições temporárias e os artistas plásticos e a própria ocupação do lugar, seja, numa escola, num centro comercial, num museu, num edifício antigo ou ao ar livre. O segundo tema prende-se pelas características técnicas de iluminação natural e artificial e a melhor forma de as otimizar, tendo em conta questões de conservação e segurança, assim como formatos de circulação, ergonomia, antropometria e linguagem visual. Também algumas definições e normas de museu e exposição.

Podemos visualizar alguns exemplos da apresentação oral feita nas figuras 16 e 17, todos os «Power Point» devem ser consultados em apêndice.⁴⁰

³⁸ Vide Apêndice III. Material de Apoio e Tutoriais. Pp. xxxviii – xlv.

³⁹ Vide Apêndice IV. Enunciados e Ficheiros de Entrega à turma. pp. xlvi-li.

⁴⁰ Vide Apêndice III. Material de Apoio e Tutoriais. Pp. xvii-xxxvii.



Figura 16: «Print Screen» e alguns slides retirados do «Power Point» da aula de Introdução ao Tema. Contextualização. Elaborado pela autora. Vide Apêndice V.



Figura 17: « Print Screen» e alguns slides retirados do «Power Point» da aula de Introdução ao Tema. Questões Técnicas. Elaborado pela autora. Vide Apêndice V.

Cada um dos alunos desenvolveu um pequeno trabalho de pesquisa e posteriormente uma pequena apresentação oral. Foi-lhes permitido e encorajado uma investigação sobre uma temática livre, uma exposição ou um museu à escolha, ou um artista e que organizassem e compilassem a informação recolhida em dois ou três «slides» do programa «Power Point» e fizessem um pequeno texto de contextualização de forma a explicar aos colegas as suas escolhas. Tal como referimos no Diário de Bordo:

“Esta aula foi apesar de tudo pratica, pois houve troca de impressões por parte dos alunos que chamavam colegas para os ajudarem. Principalmente para o entendimento do espaço expositivo. Interessantes os resultados deste trabalho...alunos que revelaram não conhecer muito do que se passa à sua volta, mas que «empurrados» conseguem interessar-se. “ (Vide Apêndice V. Diário de Bordo. p. Iv).

Linda Acquisto e Bruno Munari referem a pesquisa e a informação cruzada como fundamental no entendimento do design e reforçam a importância da compreensão naquilo que é uma proposta bem direcionada (Acquisto, 2006; Munari, 2008). Todos estes momentos, embora de forma indireta contribuíram para que os alunos compreendessem o seu trabalho. Escolhemos como exemplo uma aluna que realizou um trabalho sobre a Exposição Universal de Montreal em 1967, tal como é visível na figura 18.

Trabalho de pesquisa – Exposição Universal de Montreal em 1967

A exposição universal de 1967, inicialmente prevista para Moscovo, mas com a desistência da candidatura, foi Montreal que ganhou uma vez que se tornou na exposição universal mais visitada até hoje. E teve a participação de 62 países e 90 pavilhões.

Estas habitações foram construídas pelo arquiteto israelo-canadiano Moshe Safdie, para a exposição universal de 1967 em Montreal no Canadá. Foi concebido originalmente como tese de doutoramento em arquitetura na Universidade McGill e posteriormente construído como pavilhão.

Montado em 354 blocos iguais pré-fabricados de betão armado, porém dispostos em diferentes combinações e que podem atingir até 12 pavimentos de altura, formam 146 residências compostas por 1 a 8 blocos. Habitats é um complexo apartamentos residenciais.

Selecionei este bloco de apartamentos porque achei curioso e acima de tudo muito atual. Gostei das formas e dos entrelaces umas nas outras. Cada apartamento tem o seu espaço privado e ao mesmo tempo ao ar livre, com terraço e uma vista para disfrutar.

A arquitetura foi construída graças ao olhar visionário de alguns que acreditaram neste jovem arquiteto.



Figura 18: Trabalho de pesquisa sobre o espaço expositivo. Exposição Universal de Montreal de 1967. «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

O trabalho reflete, que a aluna entendeu o contexto e ainda oferece uma justificação para as razões da escolha. Mesmo da segunda metade do século XX, a aluna achou muito “curioso e acima de tudo muito atual. Gostei das formas e dos entrelaces umas nas outras. Cada apartamento tem o seu espaço privado e ao mesmo tempo ao ar livre, com terraço e uma vista para disfrutar.” Ainda acrescenta que foi “graças ao olhar visionário de alguns que acreditaram neste jovem arquiteto” que esta obra foi construída. No entanto outros exemplos poderiam ser dados como a exposição «Bodies», a casa museu de Anne Frank ou ainda os trabalhos de Cindy Sherman, entre outros.⁴¹

A terceira etapa do estudo preparatório incluiu a visitas de estudo ao MASMO, para visitar a exposição temporária «DIIS MANIBVS - Rituais da Morte durante a Romanidade», ao MUDE e à Casa das Histórias da Paula Rego, em Cascais, embora estas visitas não se tenham realizado todas durante a fase do estudo preparatório.



Figura 19: Fotografia do espaço interior da exposição no MASMO. Fotografia da autora.

⁴¹ Ver Apêndice IX. Registo Individual das Etapas do Projeto da Instalação Museológica Virtual. pp. cx-cxcix.

- O estudo DESENVOLVIMENTO

Esta etapa inclui a análise ao existente, que na verdade os alunos acabaram por estudar já no módulo anterior e já desenvolveram o trabalho de levantamento em 3D e todo o registo fotográfico necessário. Toda essa análise inicial permitiu um reconhecimento do existente, no que diz respeito à divisão do espaço, métrica das paredes e portas, entre outras.

A fase seguinte inclui as suas descrições e as suas histórias contadas na primeira pessoa. Uma vez mais exemplificamos com o trabalho da mesma aluna. Este pequeno texto sobre um objeto⁴², com a história para analisar e desenvolver, no sentido de criar uma estrutura tridimensional que representa as suas histórias, como “uma história sem letras, só com imagens, formas, matérias e cores. A música que de repente se torna física e palpável. Uma história que agora também se consegue ver e mais importante, compreender.”⁴³

História/memória

“Escolhi uma mesa de mistura porque gostava de saber trabalhar com a mesa de mistura, quer com a mixagem, quer na produção. Enfim uma verdadeira DJ. A verdade é que tenho, através de amigos explorado a produção de música. A Musica house, electro, dubstep, e drum & bass. Nunca apresentei trabalho nenhum meu, pelo menos não ao vivo, mas já tenho trabalhos guardados no computador, pode ser que um dia destes tenha oportunidade, nem que seja só um bocadinho. Entretanto limito-me a praticar. Ah, é verdade, já mostrei a amigos e a colegas de turma a minha música e eles gostaram, pediram para quando fizesse mais musica para mostrar. Arrisquei e meti na net uma música, sem ninguém saber, mas um amigo meu descobriu e gostou muito. O difícil é conciliar a escola e todos os trabalhos que tenho em atraso por causa disto. (Aluno 5- VS)

Figura 20: «Print Screen» da descrição e da história do objeto. Retirada do «power point» de apresentação da aluna 5.

⁴² Mostramos como exemplo a descrição e todo o projeto do aluno 5, mas devem ser consultados os trabalhos dos outros alunos da turma. Ver Apêndice IX. Registo Individual das Etapas do Projeto da Instalação Museológica Virtual. pp. cx-cxcix.

⁴³ Vide Apêndice V. Diário de Bordo p lvi.

A etapa seguinte contempla a criação de um painel de conceitos ou de referências. E tem como principal ferramenta a internet. O painel de referências é conjunto de imagens, que podem ser ou não objetos, e que de alguma maneira vão ao encontro das ideias de projeto dos alunos. Outros exemplos e outras propostas surgem no Apêndice IX.

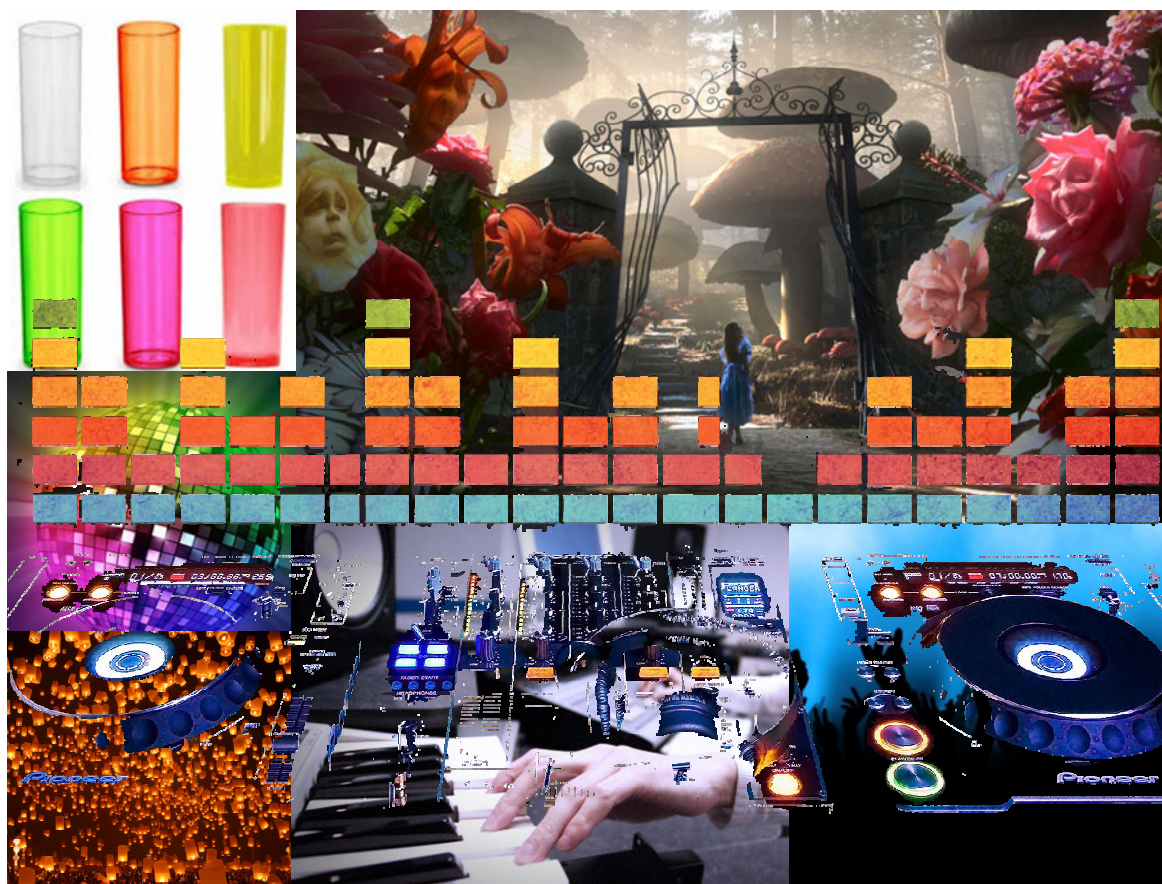


Figura 21: Painel de conceitos/Mapa de referências da aluna 5. «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna.

Na fase da exploração e criatividade diz respeito, à mais demorada e importante de todo o processo. Cada aluno faz o seu registo de trabalho. Faz experiências e trabalha com a forma tridimensional. É também a etapa, por norma, mais complicada para o aluno. Referimos várias vezes no diário de bordo, a dificuldade de surgirem desenhos, e os adiamentos sucessivos para a entrega das «ideias».

Reconhecemos, à «posteriori», que o desenho à mão levantada e a execução de croquis é uma das tarefas mais difíceis para os alunos. Mas não só, o aluno 7 refere no

diário de bordo e referiu “ que o papel branco assusta um pouco, como se os primeiros traços tivessem de ser perfeitos e depois não são. Bom na realidade o fundo preto e vazio do Autocad também assusta.”⁴⁴ Um dos depoimentos do aluno 12 na entrevista de grupo é bem elucidativo a esse respeito: “imagino uma coisa na cabeça, bem fixe e depois quando vou desenhar não sai nada daquilo. É frustrante. E desanima.”⁴⁵ Efetivamente os alunos tem dificuldade em registar, em exprimir através do desenho, aquilo que realmente querem. Muitos deles, para tentar contornar essa possibilidade, fazem as experiências iniciais, em formato virtual e testam de imediato no programa de computador, neste caso o Autocad, o SketchUp, 3d Max ou Blender todas as possibilidades. Na entrevista de grupo o aluno 9 acaba por revelar que “os professores estão sempre a dizer para arranjares um diário gráfico para desenhares todos os dias, se não desenhass todos os dias, não treinas e depois tem dificuldades.”⁴⁶

Apresentamos o projeto e o processo de trabalho da mesma aluna que temos vindo a exemplificar nas várias etapas e que se resumem a esquiços, experiencias em Autocad 3D para estudo e consolidação da forma e em 3D MAX para a experiência de materiais.

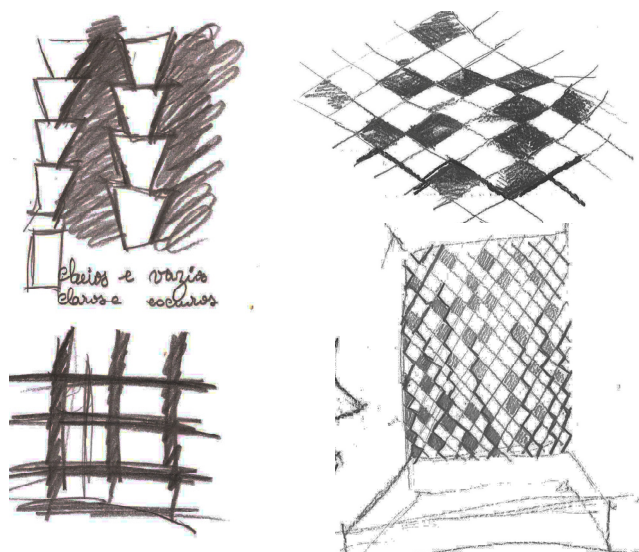
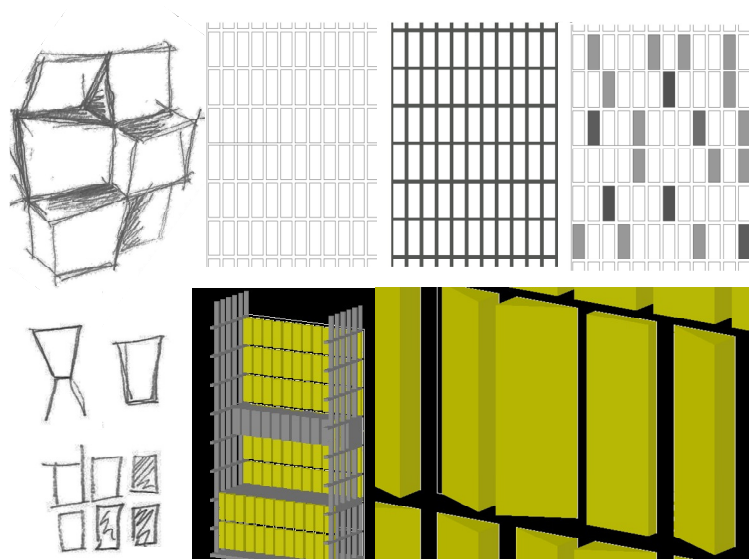
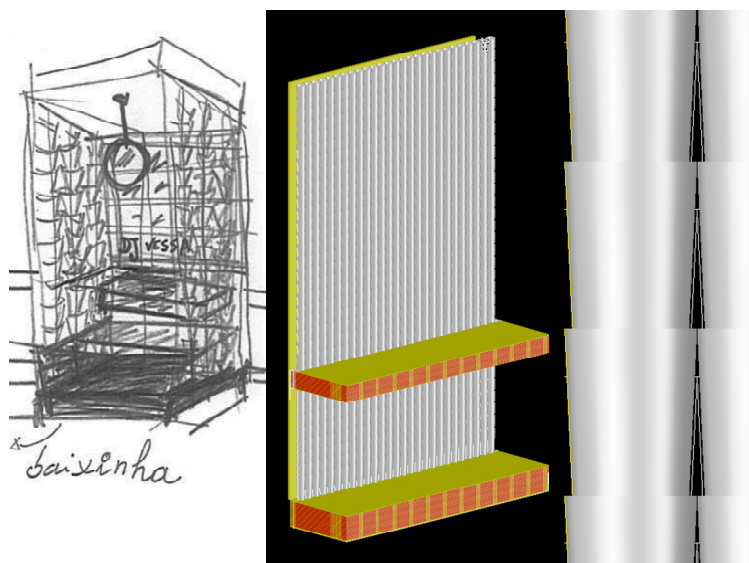
Para uma explicação mais clara do trabalho desenvolvido, elucidamos o leitor com um exemplo de todo o processo e com a identificação dos vários registos apresentados de forma cronológica. Seleccionámos um trabalho que considerámos completo e elucidativo.

A aluna 5 apresenta um trabalho sobre aquilo que mais gosta de fazer, aquilo com que se exprime, quando não está na escola. Faz música, através de um programa de computador e tem o **sonho** de a poder mostrar a todos. No entanto, nas suas apresentações, não tem tido o reconhecimento que gostaria, em parte devido a uma condição física que considera inibidora de seguir o seu sonho. O facto de ser muito baixa de estatura condiciona as apresentações, uma vez que as estruturas não estão de todo preparadas para a receber. A partir desta característica física, aparentemente castradora, a aluna revela gradualmente, nos seus esquiços, os conceitos de desequilíbrio e desproporção e é possível

⁴⁴ Vide Apêndice V. Diário de Bordo. p. lvi.

⁴⁵ Vide Apêndice VI. Entrevista de grupo na data de 24/06/2013. p. lxxxv.

⁴⁶ Vide Apêndice VI. Entrevista de grupo na data de 24/06/2013. p. lxxxv



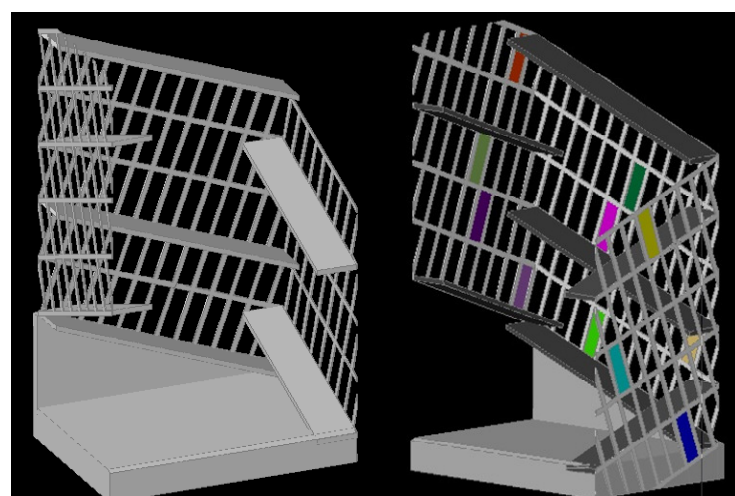
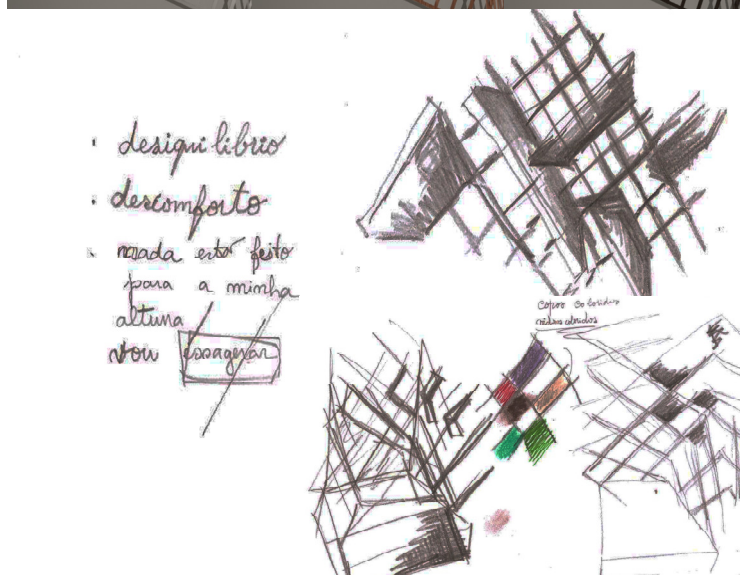
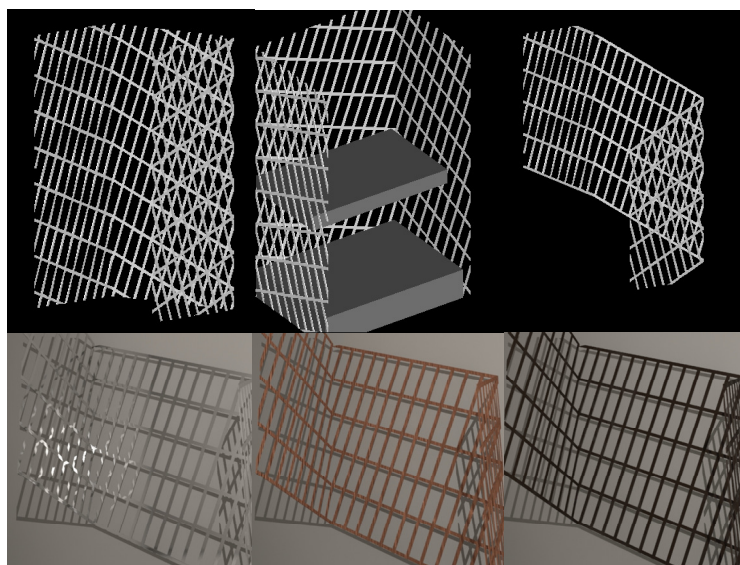




Figura 22: Evolução projetual do trabalho, que contempla uma série de registos. «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

Estudo – FINALIZAÇÃO

Esta etapa compreende a simulação virtual final, o projeto de desenho técnico em 2D, O folder de materiais e a identidade visual, a memória descritiva e justificativa e finalmente a apresentação oral.

A finalização dos «renders» implica que cada um dos alunos tenha conseguido equilibrar a aplicação de materiais e as suas escalas, a iluminação, artificial e com um efeito final «realista». Assim, e tal como nas etapas anteriores apresentamos um exemplo de uma imagem apenas com o existente, tratado de forma virtual e o corredor após a inclusão da estrutura museológica virtual.



Figura 23: Simulação virtual do corredor da escola. Existente. «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

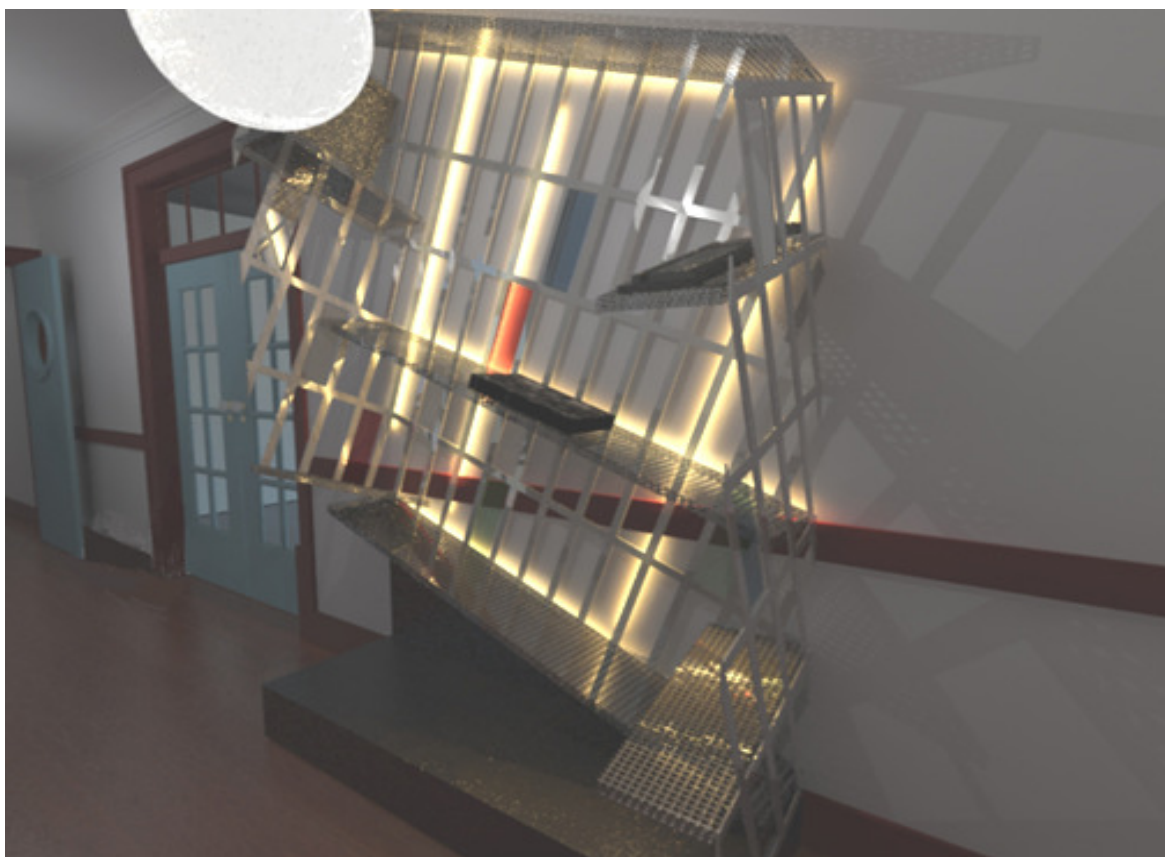


Figura 24: Simulação virtual do corredor da escola. Existente. «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

O desenho técnico prevê as soluções exequíveis de uma ideia. E através de um cuidado de uniformizar todos os trabalhos, foi-lhes fornecido a folha A3 e a respetiva legenda em formato «DWG», assim como as respetivas espessuras dos «layers» no ficheiro «CTB».

Na figura xxx está um exemplo em formato original A3 e á escala 1: 15, aqui reduzido e por isso sem escala. Apresentamos a planta, o alçado frontal, o lateral e um corte transversal, assim como um pormenor construtivo, que seria à escala 1:2. Assim como a respetiva legenda de materiais e especificações.

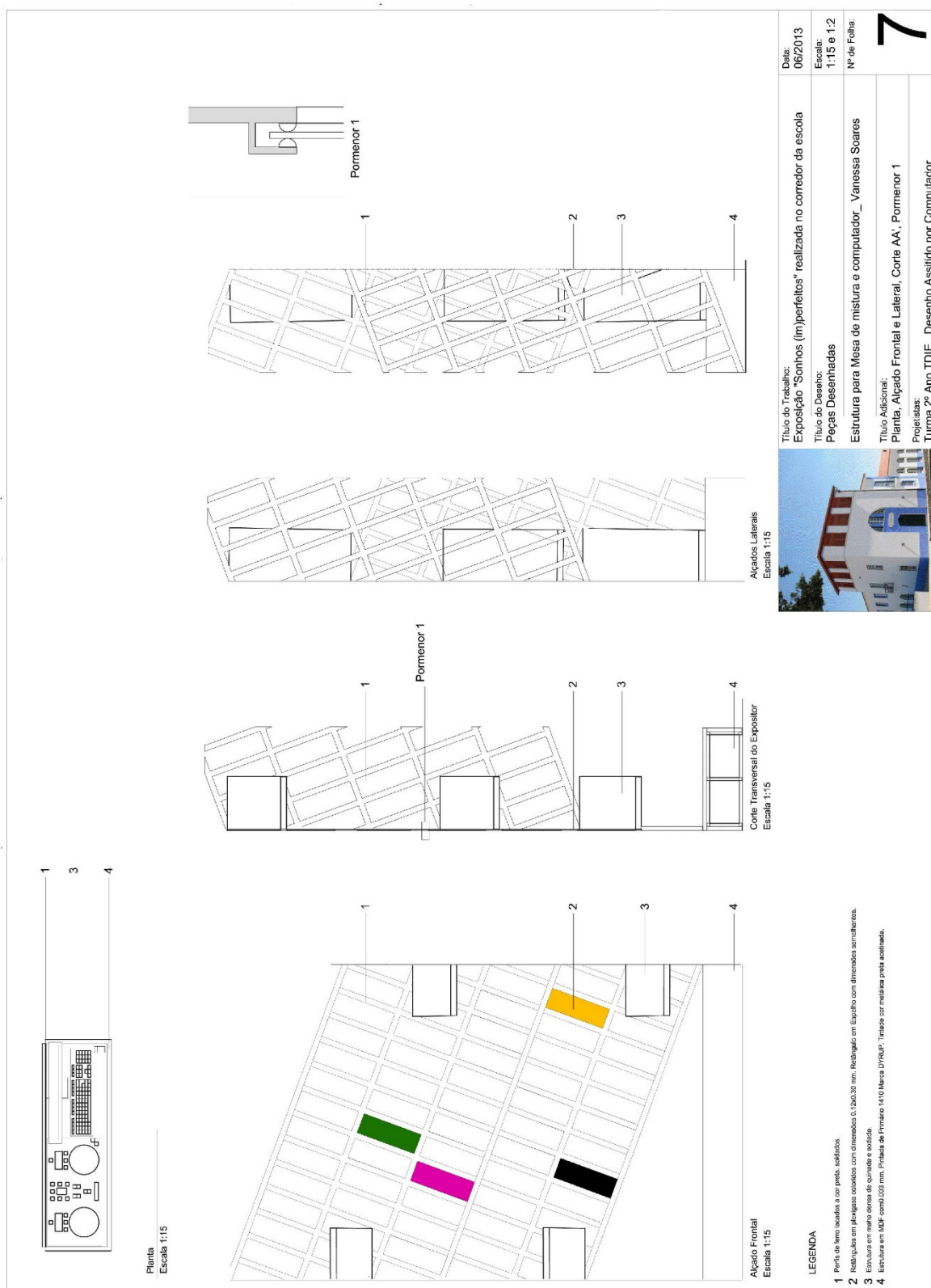


Figura 25: Representação técnica do projeto. «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

Após a conclusão dos desenhos técnicos importa nesta fase definir um painel, com uma abordagem gráfica coerente e que distinga cada um dos trabalhos, mas em simultâneo unifique a imagem da exposição. Nesta fase é coerente tentar encontrar um nome para a exposição, uma cor, um tipo de fonte, ou qualquer outro elemento que possa distinguir esta exposição de outras.

Assim, o nome, «Sonhos (im) perfeitos», sugere uma alusão aos desejos destes adolescentes, a maioria deles ainda por realizar, onde a música ocupa um lugar muito importante, em alguns casos é mesmo o ponto de partida. A descrição do Diário de Bordo refere como foi definido o «nome» da exposição de forma a identificar todos os elementos da turma.

“Um aluno falou em sonhos, outro falou em realização dos sonhos e outro na não realização dos sonhos. Falaram também da música e em como esse tema era sem dúvida comum a todos. Surgiram hipóteses tais como: Rua da Música, Sonhos Musicais, Objetos Musicais, Sons perfeitos, Sons imperfeitos, Sonhos perfeitos, sonhos imperfeitos. O aluno 12 referiu que se deveria juntar as palavras perfeito e imperfeito dando lugar a dois conceitos diferentes. Votação Final: Sonhos (im)perfeitos.” Vide Apêndices V. Diário de Bordo. p. lxvi).

As histórias e os objetos, os sons ou as letras das músicas, destes adolescentes são tão diferentes entre si, tal como o espaço do corredor que é marcado pela assimetria das portas que têm diferentes alturas e diferentes larguras ou as paredes que marcam um ritmo desequilibrado e que assumem também essas particularidades e essas diferenças. A divisão do espaço entre os alunos foi mais ou menos aleatória, excetuando o aluno 12 que especificou claramente que queria ser o último e ocupar a última parede lateral do corredor. É curioso referir que a partir desta altura os alunos se referem àquele pedaço de parede como «seu»⁴⁸.

Pedimos ainda para definir um painel inicial e introdutório sobre a exposição e um pequeno cartão que foi concluído com especial ajuda do aluno 4. “Em conjunto e com a

⁴⁸ Vide Apêndice V. Diário de Bordo. p. lviii..

palavra sonhos na cabeça foi fácil decidir que o fundo do painel seria azul como o céu desse dia.”⁴⁹

A partir esta fase estava definida uma cor comum para a nossa exposição.

“As palavras e frases como «cantinho», «pedaço de parede que é meu», «pequeno espaço que pertença a cada um» foram surgindo e um aluno 7 desenhou isso tudo em forma de retângulo, que de seguida se transformou em mancha e a jeito de brainstorming surge associada aos parênteses já trabalhados no título da exposição.” (Apêndice V. Diário de Bordo. p. lxvi).

O cartão e o folder foram definidos quase em simultâneo. Apresentamos a proposta geral do cartão comum para todos e para definir a imagem gráfica da exposição. De seguida apresentamos abordagem efetuada pela mesma aluna. Em anexo estão outros exemplo de abordagem gráfica feita pelos outros alunos que também participaram neste projeto. E ainda um apêndice dedicado á abordagem gráfica.



Figura 26: Abordagem gráfica geral. Cartão de visita do projeto da exposição «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

⁴⁹ Vide Apêndice V. Diário de Bordo p. lxvi.

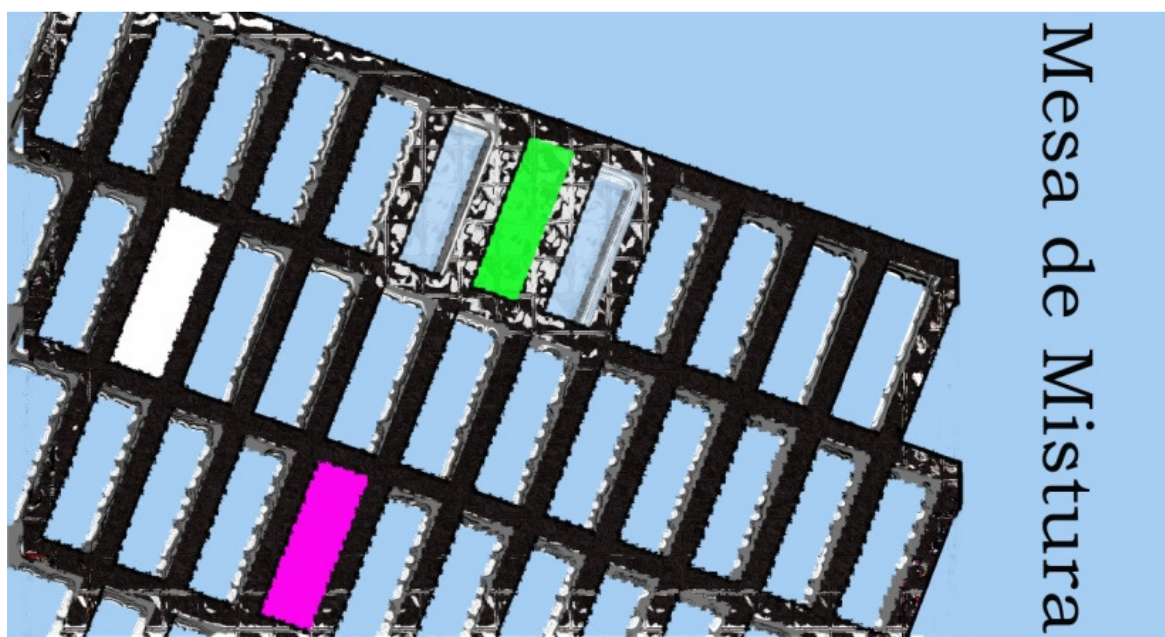


Figura 27: Abordagem gráfica individual. Cartão de visita do projeto da exposição «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

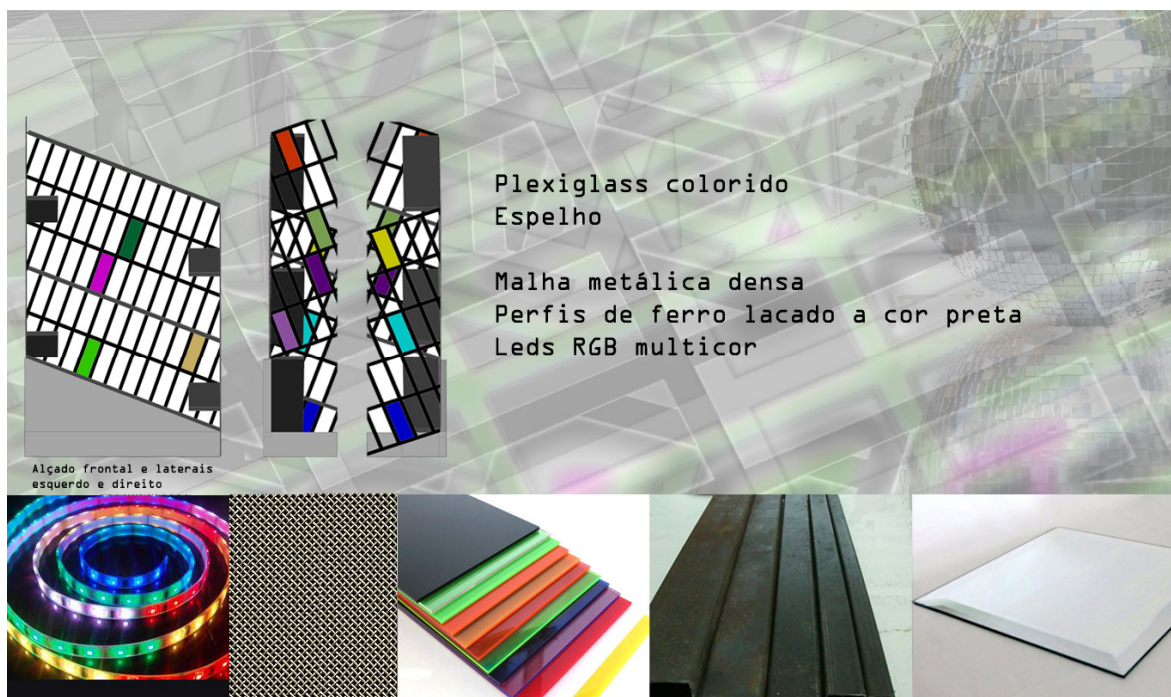


Figura 28: Folder de materiais do projeto. «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

Para finalizar o projeto, cada um dos alunos apresentou uma memória descritiva e justificativa onde justificou e fundamentou intenções e conceitos. O projeto deve ser também descrito em termos de escolha de materiais e dimensões adequadas, soluções construtivas e pormenores. Consideramos que os alunos devem saber defender e explicar de forma clara e coerente a sua proposta e acima de tudo devem ter orgulho nos trabalhos que apresentam e o “brilho nos olhos” que a Diretora Pedagógica revela na entrevista que fizemos⁵⁰.

Apresentamos ainda o exemplo de uma memória descritiva da mesma aluna que temos vindo a apresentar como exemplo. O trabalho termina numa apresentação oral obrigatória e que pode servir como treino e pratica.

“foi importante para mim e para os alunos ver todas as apresentações por ordem, como se fossemos todos visitantes, da exposição. A dificuldade das apresentações é que nem sempre os alunos se mostram à vontade e ficam sem «graça», ficam parados e engasgados. (hesitação) Um trabalho ainda a fazer no futuro. Treinar as apresentações para que o aluno saiba valorar o seu trabalho.” (Apêndice V, Diário de Bordo, p. lxviii).

Apesar de tudo considerámos positiva estas apresentações. Uma vez que exploram os seus universos, tornam-se ainda mais difíceis de expor. E este grupo de alunos superou-se.

⁵⁰ Vide Apêndice VI . Entrevista à Diretora Pedagógica no dia 12-02-2013. p lxxii.

MEMÓRIA DESCRITIVA E JUSTIFICATIVA – MESA DE MISTURA

No trabalho era pedido uma história com um objeto que gostássemos muito. Escolhi a minha mesa de mistura, claro.

Para fazer uma exposição na escola com esse objeto era preciso arranjar um elemento em 3D que contasse uma história. Tal como escrevi no início do trabalho, gosto de fazer musica e gosto que os meus amigos oiçam a minha música. Desde o início que queria fazer um elemento em 3D que representasse um ambiente de festa e de diversão, cheio de cor. E as primeiras propostas obedeciam a esses critérios, mas ao longo do trabalho percebi que havia algo que me incomodava naquele ambiente estava arrumado demais, estava preparado para qualquer outro DJ, mas não para mim.

Os DJ nos espetáculos estão e aparecem sempre em primeiro plano, estão sempre destacados, comigo isso não aconteceria, sou baixinha e num espetáculo desses, ninguém me veria, a não ser com umas escadas para conseguir chegar como deve ser à mesa. Assim escrevi as palavras «desequilíbrio» e «desconforto», porque é aquilo que sinto quando estou com uma mesa a sério. Não chego a nada como deve ser, está tudo sempre muito longe e a mesa está sempre muito alta.

Decidi demonstrar através destas palavras, o desconforto que sinto sempre que vou ensaiar. Exagerei esse desconforto de **propósito**. E ainda coloquei os elementos com que trabalho, a mesa o computador, o teclado e o rato em desequilíbrio. As estantes parecem que não suportam nada. Descrevi em materiais aquilo que sinto e a minha relação com esta atividade. Sou baixinha sim e por isso quis através desta estrutura demonstrar e acentuar as minhas fraquezas.

A parede de malha que envolve o projeto é sólida e ao mesmo tempo leve. Feita em estrutura de ferro lacado a preto e soldadas umas às outras mas começou por ser uma parede de copos de plásticos sobrepostos uns nos outros. Mas ainda não estava satisfeita. A partir dessa parede de copos desenvolvi uma estrutura em retângulos, com espaçamentos semelhantes aos copos, agora um espaço vazio. A pouco e pouco essa malha tornou-se oblíqua e desequilibrada.

As estantes feitas em liga metálica expandida que exprimem também leveza. Finalmente os retângulos que se encontram na parede são colados à superfície da malha de ferro são de acrílico colorido e translúcido e espelho, mantendo-me colada à ideia inicial dos copos e da bola de espelhos que refletem as cores.

A iluminação é feita através de iluminação LED indireta que à semelhança de uma discoteca deverá incidir sobre os quadradinhos. E reflete e acentua para as paredes pavimento e teto desenhos da malha.

O meu trabalho exprime desproporção de escalas, assimetria. Podia ainda ter exagerado com a parede de malha metálica e tê-la deixado ainda mais acentuada, como se estivesse enrugada e amachucada. No entanto por falta de tempo tive de deixar o trabalho por aqui.

Figura 29: Memória Descritiva do projeto. «Print Screen» do «Power Point» do trabalho de apresentação da aluna 5.

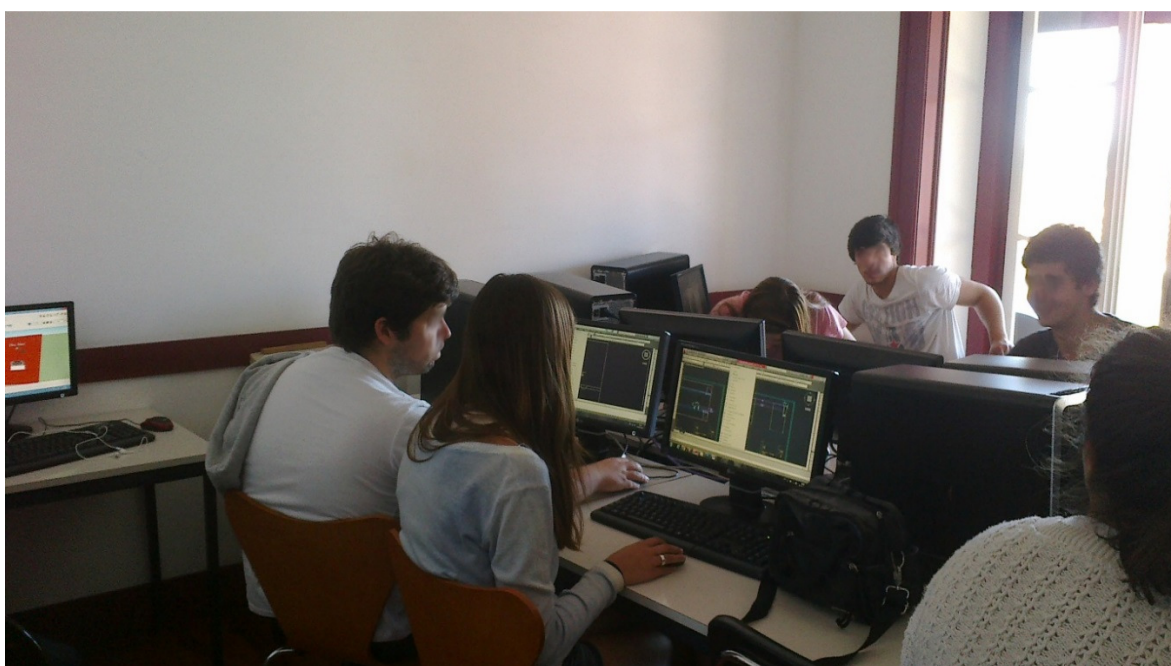


Figura 30: Fotografia da turma de 2º ano do curso de TDIE na sala de aula. Fotografia da autora. Tirada no dia 22 de Março de 2013.

Este exemplo desenvolvido em aula mostra um projeto de uma aluna em que se considerou exemplar sobre o que consideramos correto na metodologia projetual e no processo de trabalho. Desde a insatisfação e querer desenvolver mais o trabalho, pensar em várias possibilidades e registá-las, tendo como resultado final um trabalho cheio de

significado e intenções onde tudo pode estar fundamentado e justificado e onde o papel da construção da identidade está bem vincado e assumido.

Esta evolução no reconhecimento do «eu» e das suas memórias/histórias de cada aluno e da sua ligação às peças criadas é visível, de uma forma ou de outra, em maior ou menor escala, em todos os trabalhos. A necessidade de os desenvolverem, criou a oportunidade para se conhecerem melhor, a si mesmos, mas também uns aos outros, o que ficou demonstrado nas formas, nos materiais, nas cores ou na iluminação escolhidos. Mas terá existido verdadeiramente uma consciencialização da evolução feita por parte dos alunos? Ter-se-ão tornado cientes das possibilidades oferecidas pelo trabalho? E qual a sua perceção acerca do resultado final do seu esforço? Concordarão que reflete as suas histórias, os seus objetivos?

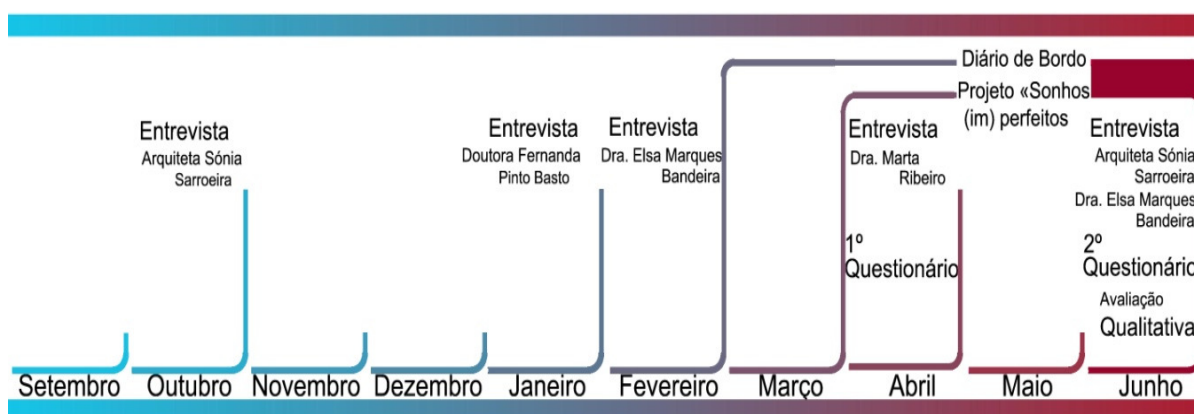
Para melhor compreendermos o impacto deste projeto é necessário que seja feita uma análise cuidada de aspetos que tomaremos como indicadores do trabalho desenvolvido. Assim, o trabalho de investigação e da recolha de dados irá proporcionar certezas sobre o caminho desenvolvido, ajudando inclusivamente a fundamentar e analisar todos os pontos principais deste trabalho.

IV - ESTUDO DE CASO – A ANÁLISE

4.1 AS VÁRIAS FASES DE RECOLHA DE DADOS PARA A INVESTIGAÇÃO

O projeto «Sonhos (Im) perfeitos» serve também de base para uma investigação que ocorre sobre as mudanças de um pequeno grupo de adolescentes ao nível da sua identidade e autoestima. Para isso, durante as unidades de trabalho dos módulos 5 e A3 efetuámos uma recolha de dados: entrevistas, questionários, diário de bordo e os comentários da avaliação qualitativa do módulo A3.

Esta recolha de dados para a investigação foi feita em vários momentos no decurso do trabalho desde Outubro até Junho e está dividida em três etapas: a primeira etapa inicia-se com o começo do ano letivo, quando o módulo A3 ainda não se iniciou; a segunda etapa, a meio do projeto e a terceira etapa no final do trabalho. Existem ainda as descrições do diário de bordo que acompanham todo o período entre os meses de Fevereiro e Junho e os comentários do trabalho e da apresentação aqui avaliados qualitativamente e que servem de base a uma avaliação posterior quantitativa efetuada no final do módulo em Junho. Conforme se pode verificar no quadro 7, o primeiro momento está distribuído entre os meses de Setembro e Janeiro; o segundo momento distribui-se entre Fevereiro e Abril e o ultimo momento de recolha é efetuado especialmente no mês de Junho.



Quadro 8: Gráfico da linha temporal do ano letivo na disciplina de DAC, com as várias etapas da recolha dos dados para a investigação. Elaborado pela autora.

Na primeira etapa entrevistámos duas colegas de trabalho da EPRPS que lecionam disciplinas específicas do curso de TDIE e a diretora pedagógica, que também leciona a disciplina de História e Cultura das Artes. Uma das colegas é a arquiteta Sónia Sarroeira que leciona as disciplinas de Materiais e Tecnologias na qualidade de especialista em azulejaria e na disciplina de Desenho de Comunicação, onde explora as várias técnicas de desenho à mão e realiza as experiências com diferentes registos, materiais e técnicas. E a Dra. Elsa Bandeira, profissional de Design de Interiores que leciona a disciplina de Design de Interiores/Exteriores e todos os módulos de projeto⁵¹. A Diretora Pedagógica da escola, a doutora Fernanda Pinto Basto, foi entrevistada com o intuito primordial de a informar da investigação e de lhe pedir uma autorização para realizar a investigação.

Na segunda etapa a entrevista foi feita à Dra. Marta Ribeiro, na qualidade de responsável dos Serviços Educativos do MASMO, consequência da visita de estudo que os alunos efetuaram ao local e à exposição temporária «DIIS MANIBVS - Rituais da Morte durante a Romanidade». Ainda nesta etapa foram feitos os primeiros questionários aos alunos.

Na terceira e última etapa fizemos novamente entrevistas às mesmas colegas de trabalho, para entender qual o impacto do projeto nas outras disciplinas práticas e específicas do curso. Fizemos ainda um questionário e uma entrevista de grupo aos alunos, no último dia do módulo. No papel de professora elaborámos um pequeno levantamento de comportamentos, atitudes, registo do processo de trabalho e da apresentação oral, no final do módulo, material que também incluímos nos dados da investigação. E ainda o diário de bordo com o registo detalhado do que foi feito durante as aulas.

Esta recolha feita em várias datas que considerámos relevantes e incluem principalmente as colegas de trabalho, as descrições dentro da sala de aula no papel de professora e os questionários e entrevistas aos alunos. Esta triangulação dos dados, já definida e explicada no capítulo II, na abordagem à metodologia qualitativa e no estudo de caso, de facto dá-nos alguma segurança nas respostas obtidas, uma vez que permite

⁵¹ Vide anexo II. Listagem detalhada de planos curriculares do curso TDIE. Pp. ccxxxviii-ccxi.

concretizar e efetivar conclusões ou descobrir outras tantas pertinências também elas merecedoras de uma investigação.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados obtidos, a partir das recolhas efetuadas, no projeto «Sonhos (im)perfeitos», possibilitam uma análise mais detalhada a partir de depoimentos e descrições. De forma a focar os dados relevantes que se refletem, não só através das palavras, mas também através da conduta dos alunos.

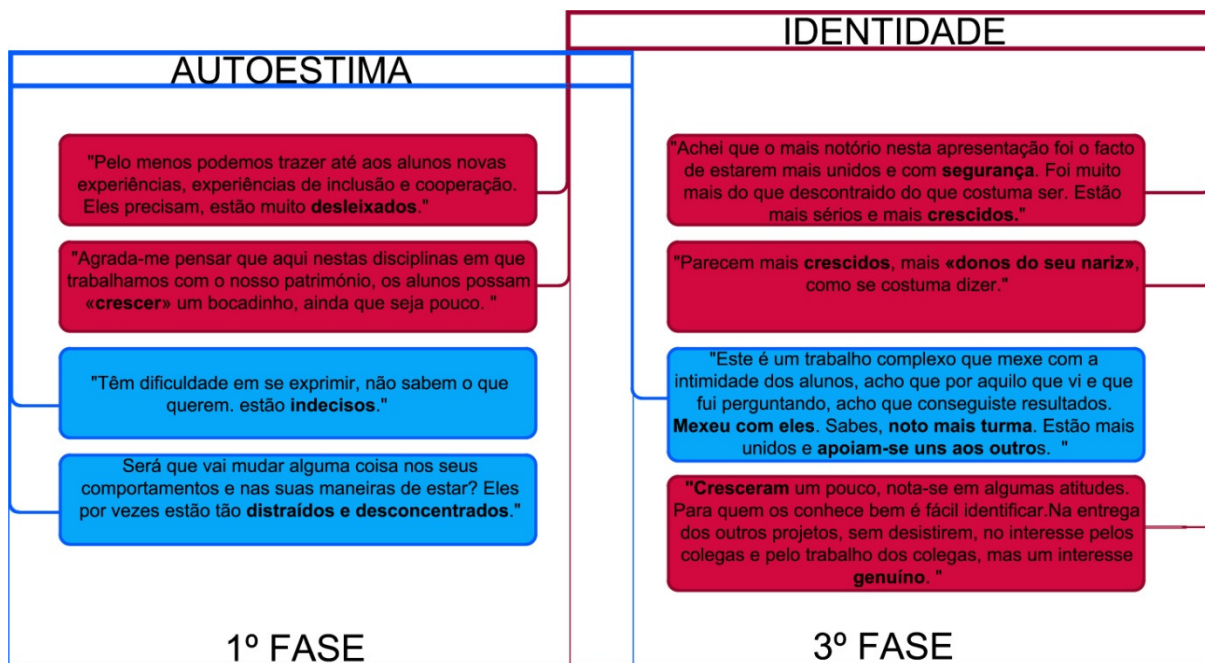
Em algumas situações foi evidente a transformação individual de comportamentos e atitudes por parte de alguns alunos, noutras porém não ficámos com informação necessária para poder concluir essas mesmas alterações. No entanto, reconhecemos, as mudanças da turma enquanto grupo que se tornou mais unido e que aprendeu a respeitar o outro.

Os dados recolhidos na primeira etapa, através das professoras das disciplinas técnicas que entrevistámos e das anotações feitas no diário de bordo onde referiam a dificuldade dos alunos em se exprimirem. Em pontar como principal problema da turma a sua constante indecisão, infantilidade, desconcentração e distração.

Após o projeto, o que corresponde à terceira fase de recolha, a arquiteta Sónia Sarroeira considera os alunos “mais crescidos, mais «donos do seu nariz»”.

A Dra. Elsa Bandeira também considera que os alunos “cresceram um pouco, nota-se em algumas atitudes. Para quem os conhece bem é fácil identificar.”

No diário de bordo consideramos relevante “a segurança na apresentação” e o facto de estarem “mais sérios e mais crescidos”. Esta concordância permite afirmar que uma das mudanças efetivas nos alunos foi este salto de «crescimento» e de maturidade que se refletiu em comportamentos em sala de aula e posturas mais consciente relativamente a outros projetos e a outras disciplinas. Todas estas citações encontram-se no quadro seguinte.

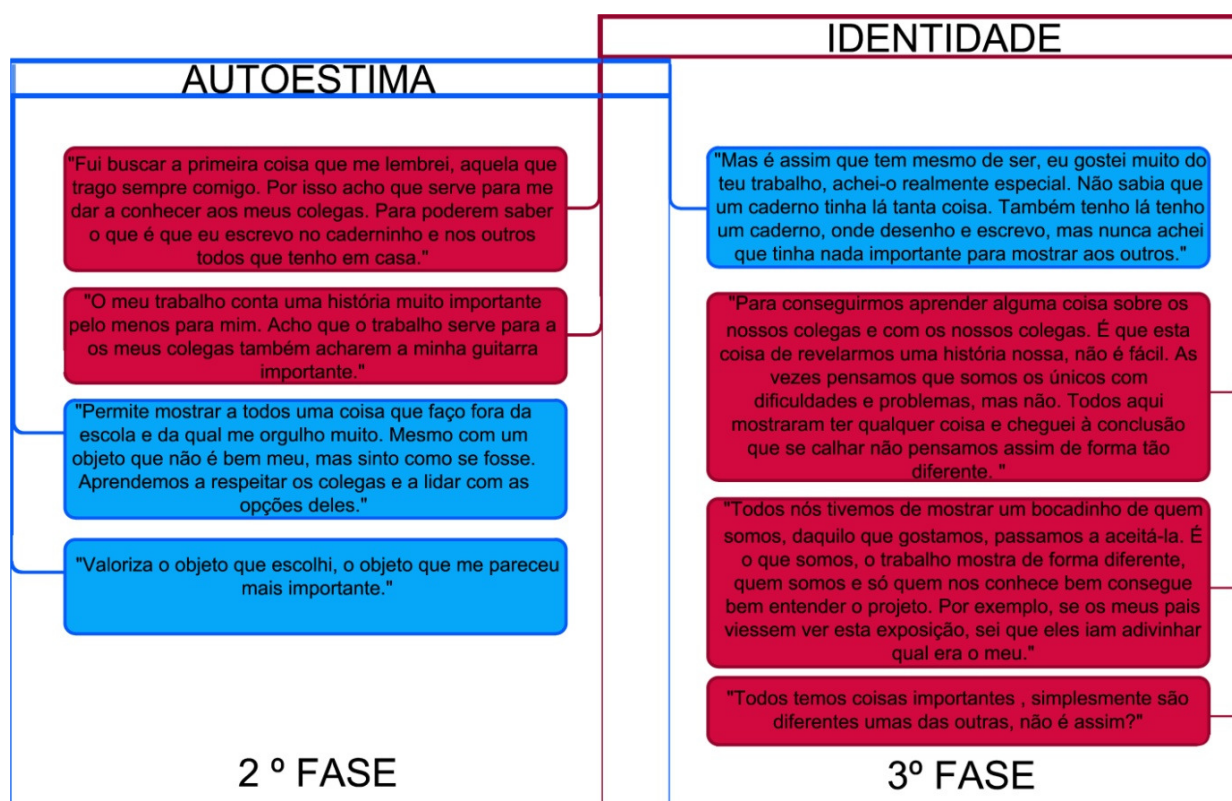


Quadro 9: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes das docentes das áreas específicas do curso TDIE, onde se inclui as entrevistas efetuadas na primeira e na terceira fase. Vide Apêndice XII. Recolha de frases e expressões para análise comparativa. pp. ccviii-ccxvi.

Um outro ponto a ter em conta e mais uma vez referida pelas professoras entrevistadas foi a criação de laços de uma turma e que passou a ser um grupo de amigos no final deste projeto, já na terceira fase. Esta aproximação também é referida pela arquiteta Sónia Sarroeira quando refere que o projeto “mexeu com eles. Sabes, noto «mais turma». Estão mais unidos e apoiam-se uns nos outros.” A Dra Elsa Bandeira também refere “o interesse pelos colegas e pelo trabalho dos colegas” é maior e destaca-se no final do ano letivo. No diário de Bordo, na data da apresentação oral notamos que “os colegas não tiveram receio de fazer críticas e ninguém ficou incomodado com as opiniões e comentários. Foi muito mais descontraído do que costuma ser. Notei que há muitas ligações entre eles, muita intimidade que já sai fora do espaço da escola.” Estes depoimentos validam as alterações ocorridas durante este trabalho no grupo, o respeito pelo outro e a simultânea amizade que se foi desenvolvida e consolidada.

No quadro seguinte analisamos os dados recolhidos aos alunos e identificamos ainda na segunda fase de recolha um registo individualista por parte dos alunos, que

querem mostrar as suas escolhas aos colegas e afirmar que a sua história é importante. Numa clara valorização do seu mundo e da sua identidade e também da sua autoestima. Estes conceitos destacam-se sobretudo em frases como: “O meu trabalho é muito importante pelo menos para mim. Acho que o meu trabalho serve para os meus colegas também acharem a minha guitarra importante.” Na terceira etapa, comparativamente à recolha efetuada na primeira etapa há uma notória mudança na escolha das palavras e simultaneamente uma preocupação com o colega, com a história do colega e um reconhecimento e a interpretação da história do colega para seu próprio benefício. E que mais uma vez partilham os conceitos de identidade e autoestima. Tal como podemos exemplificar: “Para conseguirmos aprender alguma coisa sobre os nossos colegas e com os nossos colegas.”



Quadro 10: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes dos alunos do curso TDIE, onde se inclui as entrevistas efetuadas na segunda e na terceira fase. Vide Apêndice XII. Recolha de frases e expressões para análise comparativa. pp. ccviii-ccxvi.

Estas últimas frases revelam um crescimento e uma abordagem mais madura a um projeto e indicam o desenvolvimento da autoestima e em simultâneo o respeito, interesse

mútuo e entreajuda através dos trabalhos e dos projetos que culminaram na apresentação oral e nas revelações finais dos projetos e dos alunos. Transversais a tudo isto estão as questões da identidade que nesta investigação se traduzem sobretudo em conceitos de segurança, confiança, reforço, aceitação e superação.

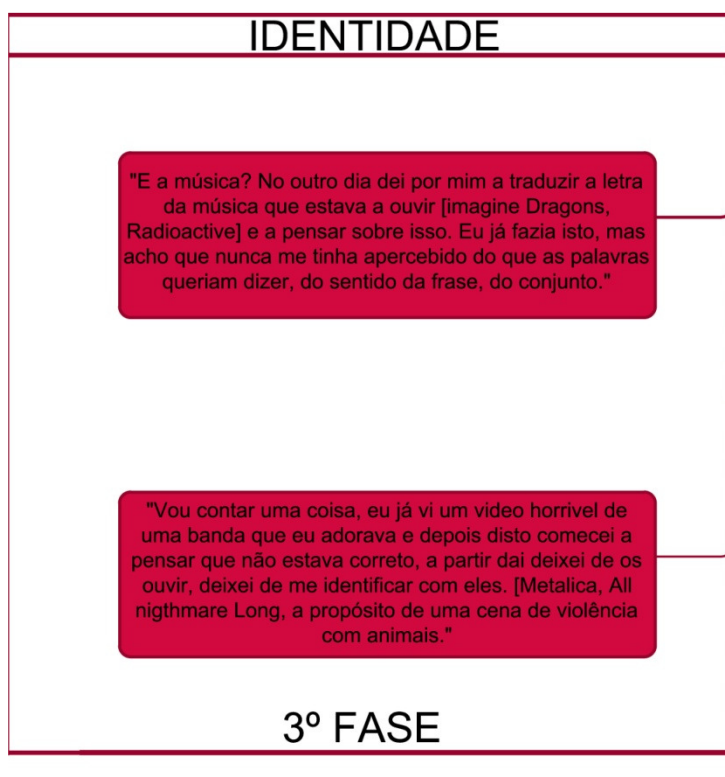
Na recolha de dados final - terceira fase, mais propriamente no último questionário, podemos ter uma noção global de toda a investigação através das respostas dadas por dois alunos e que se referem às questões de autoestima. Um dos alunos refere-se ao início do trabalho e aos seus pensamentos iniciais, em que “não percebia porquê de estarmos a fazer isto, pensei várias vezes – qual é o interesse em fazer um trabalho a partir de uma história que não tem nada? Mas afinal o tempo não chega. Agora que terminámos, tenho pensado mais em mim, sobre o quero fazer quando acabar o curso, se calhar vou para a faculdade.” Ou ainda um outro exemplo: “Mas as nossas pequenas histórias deram tanta coisa e tanto trabalho, nunca pensei, estou surpreendido, no início deste trabalho escrevi tão pouco, quando dei à professora aquele papel. Se fosse agora fartava-me de escrever. Não vos fez lembrar outras coisas?” Estes dois depoimentos revelam alterações e reforço na autoestima, na segunda etapa e na terceira e última etapa de recolha.

A referir ainda algumas mudanças de comportamento no que se refere à música. Consideramos apenas os testemunhos dados na terceira fase de recolha e sugeridos pelos alunos 6 e 9. O aluno 6 demonstra claramente interesse em perceber um pouco mais do que as simples palavras de uma música, mas o sentido e o contexto. O que é significativo e mostra uma preocupação pela canção e pelo sentido das palavras que passou a ter em conta.

A aluna 9 descreve na entrevista uma situação de violência com animais explícita que surge no vídeo de uma banda norte americana, os «Metallica» com imagens apocalípticas. Após a conclusão do trabalho a aluna questionava essas imagens. Na verdade essa situação começou a incomodá-la. Não queria estar associada a uma banda que promoveu e que mostrou de forma gratuita tanta violência.

Tal como se demonstra no quadro seguinte, estas duas frases, implicam uma reflexão e uma mudança de postura e atitude perante aquilo que está para lá da música,

muna das situações é a canção e no outro exemplo, as imagens que estão associados à música.

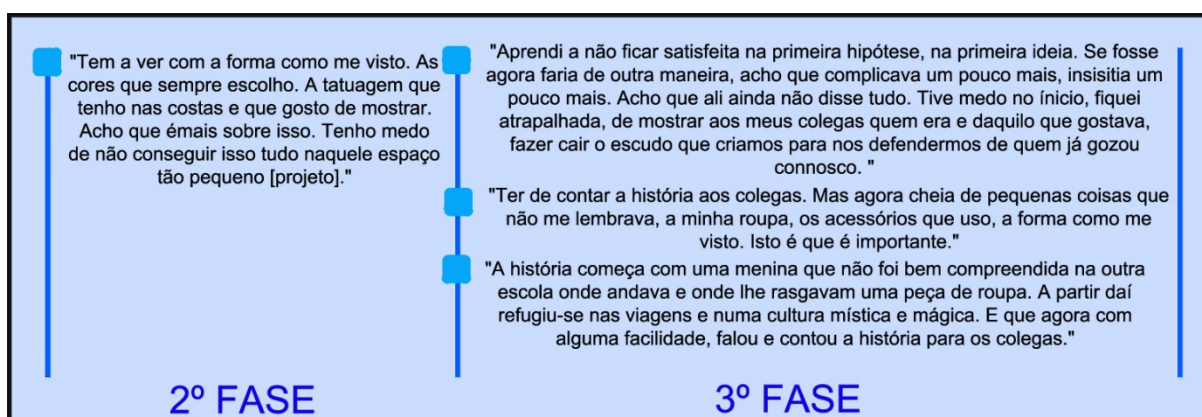


Quadro 11: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes dos alunos sobre música, onde se inclui as entrevistas efetuadas na terceira fase aos alunos. Vide Apêndice XII. Recolha de frases e expressões para análise comparativa. pp. ccviii-ccxvi.

Acrescentamos ainda o percurso de três alunos que considerámos relevantes descrever de forma individual, uma vez que consideramos que este projeto ajudou a resolver e a atenuar algumas das suas inquietações.

A aluno 1 que apresentou o trabalho sobre a saia de Kilt e que no primeiro questionário revelava que o projeto “tem a ver com a forma como me visto. As cores que sempre escolho. A tatuagem que tenho nas costas e que gosto de mostrar.” Numa intenção de se descrever e numa postura muito assertiva e individualista, mas no entanto reservada. A escolha deste objeto, um pouco à margem do que os colegas escolheram, pensamos ser propositado como forma de se destacar do grupo, embora não tenhamos mais dados para desenvolver esta relação. É na apresentação oral que se dá a grande alteração de postura e a aluna apresenta-se humilde e doce. “A história começa com uma menina que não foi bem compreendida na outra escola onde andava e onde lhe rasgaram uma peça de roupa. A

partir daí refugiou-se nas viagens e numa cultura mágica e mística. E que agora sem problemas falou e contou a história para os colegas”. Na primeira fase de recolha a aluna evidencia-se dos restantes colegas quando se refere apenas a ela própria e esquece tudo o resto, numa posição claramente de defesa. E só na terceira fase se revelou completamente. Ao contar a sua história para todos, provou estar confiante e sem quaisquer receios ou pruridos. E inclusive admite que poderia ter feito mais, numa clara posição de insatisfação, mas por receio de se expor demasiado, preferiu não apresentar um trabalho que onde se revelassem os seus problemas. Apesar de tudo e o que importa na nossa investigação é a tomada de consciência, de que poderia ter feito mais e que só após a finalização do trabalho é que a aluna admite estar pronta a começar. “Se fosse agora faria de outra maneira, acho que complicava um pouco mais, insistia um pouco mais.”



Quadro 12: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes da aluna 1, onde se inclui os questionários da segunda e terceira fase e as entrevistas efetuadas na terceira fase aos alunos. Vide Apêndice XII. Recolha de frases e expressões para análise comparativa. pp. ccviii-ccxvi.

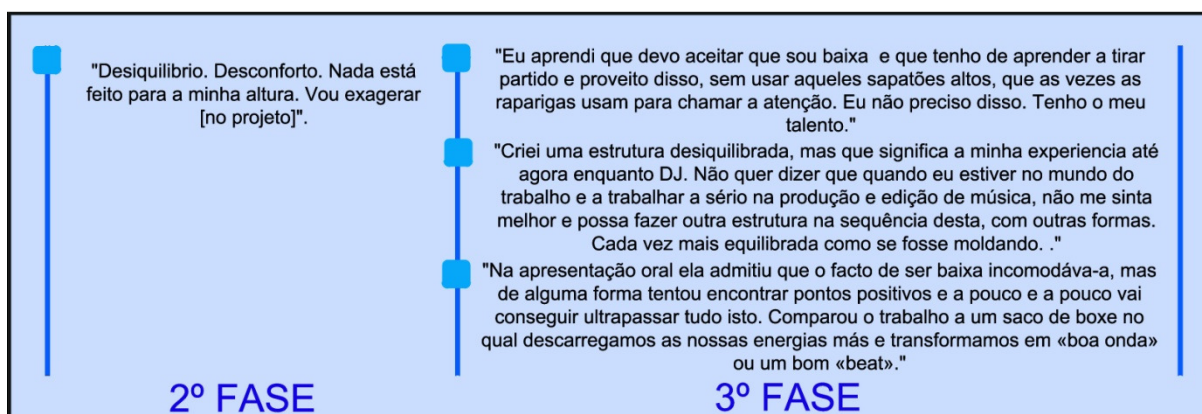
O aluno 7 que sempre falou de forma envergonhada sobre a história que a mãe sempre lhe contou sobre aquilo que antecedeu ao seu nascimento. E que desde o início rejeitou a história por motivos que não conseguimos apurar. Na descrição o aluno conta que a “mãe por ter uma gravidez de risco ficou muito tempo em casa, deitada e passava o tempo a ouvir discos, porque acreditava que eu ouvia as músicas e que me acalmava.” Na verdade esta reaproximação entre o aluno e a sua mãe acontece nas férias da Páscoa, tal como refere na entrevista de grupo. “a professora sabe que nas férias das Páscoa fui perguntar à minha mãe se ela ainda tinha os tais discos e estivemos os dois na garagem a

vê-los. A minha mãe até chorou. Foi uma tarde muito fixe. Agora já sabia mais coisas sobre a história.” E mais tarde no último questionário refere a importância do trabalho “para me aproximar da minha mãe.” Inclusive foi o único que deu um nome ao seu projeto «Back to the Roots». Mais do que a mudança perante o grupo e o contexto social, aqui aconteceu uma reaproximação entre o aluno e a sua mãe.

<p>"Esta coisa dos discos já vem da minha mãe. A minha mãe sempre me conta que quando estava grávida de mim, teve uma gravidez de risco e por isso ficou muito tempo em casa, deitada e passava o tempo a ouvir discos, porque realmente acreditava qe que eu ouvia as músicas e me acalmava. Sei que ainda hoje quando estou mais em «baixo» a minha mãe diz-me para me deitar e ouvir música e eu gosto de o fazer. É engraçadp saber que os discos fazem parte da nossa vida, mas sem nos lembrarmos, apesar da minha mãe contar esta história tantas vezes. lá em casa há muitos discos na sala, porque os meus pais ainda ouvem. Estou muito habituado a ver, a tocar neles e a ouvir. Apesar de ter escolhido esta história não gosto muito quando a minha mãe conta a história às amigas dela. "</p>	<p>"Sim, fez-me lembrar outras histórias e a minha contou melhor a minha história outra vez e outra vez. Ela adora contar essa história."</p> <p>"Estou sempre a gozar com a situação mas era humilhante para mim esta história e a minha mãe está a sempre a contá-la. Assim que a professora propôs este trabalho, pensei imedaitamente nesta história. Agora estou sempre a falar dela, porque já a acho engraçada. Até mesmo no trabalho se nota mudanças, nos primeiros desenhos queria esconder. O projeto era pesado e depois foi ficando mais leve, na escolha dos materiais. A professora sabe que nas férias da Páscoa fui perguntar à minha mãe se ela ainda tinha os tais discos e estivemos os dois na garagem a vê-los. A minha mãe até chorou. Foi uma tarde muito fixe. Agora Já sabia mais coisas sobre a história. "</p> <p>"Para me aproximar da minha mãe. "</p> <p>"Esta cortina de discos tem muito significado para este aluno e ele de facto mudou a sua postura em relação à sua mãe e isso é de facto muito importante. Também mudou a sua relação com os colegas, mais descontraído."</p>
2º FASE	3º FASE

Quadro 13: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes da aluna 7, onde se inclui os questionários da segunda e terceira fase e as entrevistas efetuadas na terceira fase aos alunos. Vide Apêndice XII. Recolha de frases e expressões para análise comparativa. pp. ccviii-ccxvi.

A aluna 5 que escreve no seu projeto palavras como «desequilíbrio», «desconforto», «exagero» nos esquiços e admite na apresentação que “o facto de ser baixa incomodava-a mas que de alguma forma tentou encontrar pontos positivos e gradualmente vai conseguir ultrapassar tudo isto. Compara o trabalho a um saco de boxe no qual descarregamos as nossas energias más e transformamo-las em «boa onda», ou num bom «beat»”. E na entrevista de grupo volta a reafirmar essa aceitação da condicionante física e revela que “tenho de tirar partido e proveito disso, sem usar aqueles sapatos altos, que as vezes as raparigas usam para chamar a atenção. Eu não preciso disso. Tenho o meu talento.”



Quadro 14: Grelha com o registo dos testemunhos mais relevantes da aluna 5, onde se inclui os questionários da segunda e terceira fase e as entrevistas efetuadas na terceira fase aos alunos. Vide Apêndice XII. Recolha de frases e expressões para análise comparativa. pp. ccviii-ccxvi.

Destes três alunos que analisamos de forma individual só um revela a história que está na base das suas escolhas – história traumática nestes três casos - desde o início. O aluno 7 regista as suas inquietações na descrição da história e do objeto, a aluna 5, só revela este problema e esta situação através do desenho e nos esboços que nos apresenta. A aluna 1 nem sequer se refere a qualquer situação ou acontecimento específico. Escolhe um objeto que no início nos parece desajustado do grupo e do tema, mas que no final nos consegue surpreender pela mudança de atitude e postura e por revelar uma história com contornos complicados que obviamente alteraram o seu contacto com os outros. A salientar que esta aluna se passou a dar melhor com a turma após o desenvolvimento do trabalho.

Estas principais frases recolhidas, demonstram que o caminho percorrido foi proveitoso para a construção da identidade e valorização da autoestima e respeito pelo outro destes adolescentes que se mostram conscientes e confiantes. Notamos ainda as primeiras descrições dos alunos mais contidas e no final, mais soltas, com descrições mais precisas, que terminam sempre em sorrisos e boa disposição. À medida do desenvolver do projeto sentimos que as inquietudes e preocupações se vão tornando cada vez intensas e no caso do aluno 1 só nos são reveladas praticamente na última etapa de recolha.

Os 12 alunos que fizeram parte do trabalho envolveram-se e dedicaram-se de forma exímia, mas acima de tudo compreenderam e puderam lidar com mais naturalidade com as suas fraquezas, com as suas características e escolhas. Claro que a evolução não é tão

notória em todos os alunos e por isso seleccionámos apenas três exemplos embora de uma maneira geral o resultado é muito positivo e muito gratificante.

Tendo em conta os testemunhos dos alunos das professoras entrevistadas consideramos, dentro das limitações que um estudo desta natureza comporta, que este projeto terá contribuído de forma positiva para a formação e construção da identidade e autoestima.

CONCLUSÃO

“Um poeta torna-se sonhador através de um longo, ilimitado e sistemático dessegregamento de todos os sentidos. Todas as formas de amor, de sofrimento, de loucura, investiga-se a si próprio, consome dentro de si todos os venenos e preserva as suas quintessências.” (Hopkins & Sugerman, 1992, p. 29)

Consideramos inquestionável a influência da escola para a formação da identidade do indivíduo, na medida em que os anos de escolaridade correspondem a anos fundamentais de desenvolvimento dinâmico das suas vidas e que lhes permite o crescimento nos vários planos: o individual, o social e o cultural.

Muitas das escolas hoje são vincadamente multiculturais, o que envolve diversos aspetos - social, cultural, cognitivo e afetivo – na formação dos jovens. É neste contexto que encontramos os recursos capazes de contribuir para a construção da identidade do adolescente, quando permitimos que se conheçam outros pontos de vista, as próprias experiências adquirem uma maior perspetiva e enriquecem a compreensão. No mínimo, essa partilha conduzirá a uma reflexão acerca da identidade individual ou social do colega e identifica as diferenças ou similitudes existentes, o que contribui para o seu crescimento no plano pessoal e artístico. Foi neste sentido que propusemos um projeto de exploração da identidade através dos objetos e das memórias de forma a reforçar o seu entendimento e a sua compreensão de si mesmos e dos outros.

De igual modo, é importante valorizar, no processo de aprendizagem, a integração das memórias e experiências vividas pelos alunos, para que os seus trabalhos contenham parte do seu esforço e contributo no fortalecimento da relação entre o autor e o objeto criado. Deverá contar a sua história, permitir o seu entendimento e assumir um papel relevante no seu desenvolvimento.

A exposição «Sonhos (im) perfeitos» articula a cultura visual com outras formas de expressão artística, tal como a música, numa desafiante exploração de diferentes aspetos da sensibilidade artística e emocional do indivíduo. Na medida em que se encontram relacionados com a música, os objetos que servem de ponto de partida para o trabalho e constituem uma ponte entre estas duas formas de expressão artística ou, se quisermos, uma projeção das artes na música. E permite também apelar à memória auditiva.

Ao retomar a pergunta de partida, questionávamos a criação e desenvolvimento de uma instalação museológica virtual enquanto contributo para a construção da identidade e valorização da autoestima. No decorrer desta investigação verificámos que através da recolha de dados houve efetivamente alteração e mudanças visíveis neste grupo. De uma maneira geral, quase todos os alunos se destacaram e referenciaram depoimentos relevantes que permitiram responder de forma positiva à nossa inquietação inicial. Para além dos aspetos acima mencionados, importa destacar a possibilidade de partilha de experiências e de confronto de ideias que este projeto oferece aos alunos envolvidos.

Nesta investigação, tentámos, com a análise dos objetos da cultura visual, compreender parte do processo de construção da identidade e da sua autoestima por parte dos alunos que participaram na investigação. Consideramos que a ligação entre a música e as artes visuais permitirá uma melhor compreensão de cada uma delas pelos alunos, constituindo-se simultaneamente como uma plataforma de desenvolvimento intelectual dos mesmos, na medida em que permite explorar campos de inteligência autónomos como a inteligência visual e musical (Gardner, 2005).

A investigação, seguindo os procedimentos metodológicos de um estudo de caso, com os vários momentos e meios de recolha de dados, permitiu a análise a partir de vários focos e, depois, a sua triangulação. Das entrevistas mais genéricas e até exploratórias, aos inquéritos e à entrevista coletiva feitos aos alunos, passando pelas anotações do diário de bordo, pudemos ter diferentes perspetivas sobre este processo. Posteriormente, partindo da leitura crítica de todo este material, pudemos retomar as ideias chave implícitas na pergunta de partida, e entendê-las de forma global reordenando a informação recolhida.

E essa análise permitiu, assim, comparar dados e comportamentos ao longo de cinco meses. E permite agora, considerando a informação que foi sendo recolhida nesse período de tempo, afirmar que houve nos alunos uma progressiva aceitação de si mesmos e até, em alguns casos, o assumir de problemas perante os outros. Somente o facto de terem tido coragem para fazer uma apresentação oral sobre o seu projeto, demonstra como todo o projeto teve cabimento tendo em vista os objetivos que nos propusemos cumprir, e que tenha sido positiva esta experiência. Consequentemente, a turma ficou mais unida e respeita os seus pares. Estes são os resultados mais diretos que nos foi possível observar.

Foi no entanto notória a mudança individual, principalmente de três alunos, do grupo inicial de 12. Estes três alunos conseguiram falar sobre temas e histórias delicadas e sensíveis de forma natural. E isso realmente foi muito impressionante e emotivo, para todos. Enquanto docente foi muito gratificante podermos participar e partilhar esta viagem que não “tem raros objetos, mas histórias e pessoas raras.”⁵²

Reconhecemos, no entanto, que poderíamos ter levado a nossa exposição a um outro nível, executá-la e sair do plano virtual ou ainda permitir um circuito totalmente virtual e geral pela exposição, mas a falta de tempo e de recursos não o permitiram.

Entendemos ainda que as visitas de estudo que efetuámos não foram suficientes e estiveram um pouco desajustadas no que diz respeito à linha temporal do projeto. Ainda a sugestão dada por um dos alunos, que considerámos pertinente. O aluno 12 sugere uma “discussão de grupo sobre os trabalhos”⁵³ a meio do projeto, para organizar e não permitir as dispersões. Quando à investigação, assumimos que as três fases de recolhas de dados efetuadas, não estiveram equilibradas. Na primeira etapa não há registos dos alunos, apenas das professoras e na segunda etapa, não há testemunhos das professoras, apenas dos alunos. Somente na terceira fase há dados de análise de ambas as partes.

Seria interessante perceber a longo prazo se estas mudanças ocorridas, no grupo, se mantêm e permitir o acompanhamento deste mesmo grupo no seu percurso e no seu futuro. Ainda reconhecemos que apesar do foco ser a construção da identidade e autoestima, a recolha de dados que efetuámos foi tão rica e tão extensa que permitiria abrir «outros mundos» e explorar outros temas, que poderíamos desenvolver noutras circunstâncias.

Este projeto não se esgota, pode ser adaptado e readaptado, de acordo com os interesses dos alunos. Reconhecemos que é um projeto é muito ambicioso e que envolve muitas etapas, mas as grandes bases do projeto são as histórias e objetos que fazem parte da vida dos alunos, que quanto mais genuínas e mais sinceras forem, mais fáceis são de desenvolver e de trabalhar.

⁵² Vide Apêndice VII, p. cvi.

⁵³ Vide Apêndice VII, p. clxxxix.

BIBLIOGRAFIA

Ensino Profissional no Concelho de Sintra. O Futuro está nas tuas mãos. [Brochura] (s.d). Sintra. Camara Municipal de Sintra.

Acquisto, L. (2006). *Learning on display. Student-created Museums that build understanding*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Acedido no dia 26 de Maio de 2014 em <http://www.ascd.org/publications/books/105018/chapters/Introducing-the-Museum-Project.aspx>

Alonso Fernández L. (1993). *Museologia: Introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Istmo.

Argan, G. (1996). A História da Metodologia do Projeto. [Versão Eletrónica] *Revista Caramelo*. Nº 6. FAU/USP. Acedido no dia 24 de Setembro de 2016 em <http://thaudois.blogspot.pt/2007/08/historia-da-metodologia-do-projeto.html>

Argan, G. (1992). *Arte Moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo. Companhia das Letras.

Aristóteles. (1998). *Política*. Edição Bilingue (Português-Grego) com tradução direta do grego. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. 1º ed. Lisboa: Vega.

Ball. P.(2010). *The music instinct. How music Works and why we can't do without it*. Oxford: University Press.

Barragán, (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. In Marín. R (coord.) *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidade de Granada. pp.43-79.

Blecher, M. (1997). *Organización y diseño de exposiciones. Su relación con el museo*. Gijón: Trea. (1º ed. 1994).

- Bogdan, R. Bilken, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Borges, J.L. (1999). *Ficções*. São Paulo: Editora Globo.
- Brandão. A. (2011). A Postura do positivismo com relação às Ciências Humanas. [Versão eletrônica] *Theoria – revista eletrônica de filosofia*. N. 6, 80-105. Acedido em 20 de Setembro de 2016 em http://www.theoria.com.br/edicao0611/a_postura_do_positivismo.pdf.
- Bruno. C. (2009). Estudos de cultura Material e coleções museológicas: Retrocessos, avanços e desafios. [Versão Eletrônica] *Cultura Material e Patrimônio da Ciência e Tecnologia*, 14-25. Acedido no dia 15 de Maio de 2015 em http://www.mast.br/livros/cultura_material_e_patrimonio_da_ciencia_e_tecnologia.pdf.
- Bruno, C. (2006). *Museologia e museus: os inevitáveis caminhos entrelaçados*. Cadernos de Sociomuseologia. Nº 25. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Bruno, C. (1996). *Museologia e Comunicação*. Cadernos de Sociomuseologia. Nº 9. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Carneiro. I. (2014). Notas sobre a Invenção das máquinas e Signos arbitrários entre a dimensão visual e sonora. [versão Eletrônica] *Revista Carbone*. Nº 7 acedido no dia 10 de Dezembro de 2016 em revistacarbone.com/artigos/07/artigos/07/notas-isabelcarneiro/
- Chagas, M. (2013). Museu, Memórias e Movimentos Sociais. In *Questões Interdisciplinares da Museologia*. Cadernos de Sociomuseologia. Nº 41. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Pp. 5-15.
- Chagas, M. (2003). *Imaginação Museal, Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Acedido no dia 25 de Maio de 2015 em <https://pt.scribd.com/document/50087891/Imaginacao-Museal-Museu-Memoria-e-Poder-em-Gustavo-Barroso-Gilberto-Freyre-e-Darcy-Ribeiro-CHAGAS-Mario>.

- Charréu, L. (2003). A Cultura Visual e as Novas Perspetivas. Revista *Aprender*. Maio nº 27. Ed. Escola Superior de Educação de Portalegre. Pp. 10-27.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2º ed.) Lisboa: Almedina.
- Da Vinci. L. (2011). *Tratado de la Pintura*. Tradução do original. Valladolid: Editorial Maxtor.
- Dean, D. (2003). *Museum Exhibition*. (1º ed. 1996) Londres: Routledge.
- Deloche, B. (2002). *El museo virtual: hacia una ética de las nuevas imágenes*. Gijón: Trea.
- Denora, T. (2010). *After Adorno*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denora, T., Batt-Rawden, K. (2005). Music and informal learning in Everyday life. [Versão Eletrónica] *Music Education Research*, Vol.7, Nº 3 November. Pp. 289-304. Acedido em 2 de Julho de 2016 em file:///C:/Users/01122010/Downloads/ContentServer2.pdf
- Denora, T. (2006). Music and self-identity. In A. Bennett (ed.), B. Shank & J. Toynbee. *The Popular Music Studies Reader*. Londres: Routledge. Pp. 141,147.
- Denora, T. (2000) *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press
- Droste, M. (1994). *Bauhaus. 1919 – 1933*. Berlim: Tachen.
- Dubar. C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Duncum (2001). Visual culture: Developments, definitions and directions for art education. *Studies in art education*. A journal of issues and research. 42 (2) pp. 101-112.
- Erikson. F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In Wittrock, M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3º ed. pp. 119-161. Nova Iorque: MacMillan.
- Evans, J. & Hall, S. (1999). *Visual Culture: The Reader*. London: Sage Publications.

- Eisner, E.(2011). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelon: Paidós.
- Figurelli, G. R. (2012). *O público esquecido serviço educativo, estudo de caso sobre um programa educativo direcionado aos funcionários de museu*. Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. nº 44.
- Freitas. A. (2007). Um diálogo entre o som e a imagem: Questões históricas, temporais e de interpretação musical. *Revista Musica Hodie*. Nº 2. Pp. 29-41.
- Frith, S. (1996). Music and Identity. In Hall S. & DuGay P. (Coord.) *Questions of Cultural Identity*. pp.108-127. Londres: SAGE.
- Fróis. J., Marques, E. Gonçalves, R. (2011). A Educação Estética e Artística na Formação ao longo da Vida In. *Educação Estética e artística, Abordagens transdisciplinares*. Pp. 203-246. (2º ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (2009). *Estruturas da mente, a teoria das inteligências múltiplas*. Porto: Artmed.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (1991). *La mente no Escolarizada. Como piensan los niños y como deberían enseñar as escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Giddens, A. (2008 4ª edição) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gillaume, M. (2003). *A Política do Património*. Lisboa: Campo das Letras.
- Godinho, I, Amaral, C. Correia, C., Vaz, J, Andrade, M. Santana, M. Oliveira, M. et. Al. (2011) *Palácio Nacional da Ajuda*. Lisboa: Instituto dos Museus e da Conservação.
- Hagel. S. (2009). *Ancient Greek Music: A New Technical History*. Cambridge: Cambridge university press.
- Hallam, S. (2010) Music Education, the role of affect. In P. Juslin, J. Sloboda (ed.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Oxford: Oxford University. pp. 791-797.

- Hernández, F., Terrasêca M. & Paiva J. (2013). Contemporaneidade e Educação Artística. Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos. Prefácio ao dossier temático. In Araújo. H. (dir.) *Contemporaneidade na educação Artística*. Revista educação sociedade & Cultura, N. 40. pp. 7-13 Lisboa: Edições Afrontamento.
- Hernández, F. (2005). De que hablamos cuando hablamos de cultura visual? [versão eletrónica] *Revista Educação e Realidade*. V. 30, nº2 Julho/Dezembro. Pp. 9-34. Acedido em 8 de Setembro de 2016 em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>.
- Hernández, F. (1996). Educación Artística para a comprensión de la Cultura Visual. *Revista Qurriculum*. Cultura Visual y Educación. Nº 12 – 13. Pp. 11-27.
- Hernández, F. (1995). El Diseño Curricular de Educación Visual y Plastica: un analisis Critico. [versão eletrónica] *Revista Interuniversitária de Formación del Profesorado*. Nº 24, 21-37. Acedido em 14 de Setembro de 2016 em http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264879917.pdf.
- Hesmondhalgh D. (2008). Towards a Critical Understanding of Music, Emotion and Self-Identity. [Versão Eletrónica] *Consumption Markets & Culture*. Volume 11. Pp. 1-17. Routledge. Acedido em 18 de outubro de 2016 em: <http://eprints.whiterose.ac.uk/42750/9/hesmondhalgh.DJ8.pdf>
- Hopkins, J., Sugerman, D. (1992). *Daqui ninguém sai vivo*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Housen. A. (2011). O olhar do Observador: Investigação, teoria e pratica. In. *Educação Estética e artística, Abordagens transdisciplinares*. Pp. 149-170. (2ªed.) Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa. Edições 70.
- Kandinsky, W. (1998) *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Kant, I. (1998) *Crítica da faculdade do Juízo*. Tradução V. Rodhen e A. Marques.
- Kavanagh, G. (1991). *Museum Languages*. Leicester: Leicester University Press.

- Kundera, M. (1978). *O livro do Riso e do Esquecimento*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Lieser, W. (2010). *Arte digital, novos caminhos na arte*, Postdam: Ullman p. 56.
- Ludke, M., André M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Malraux, A. (2015). *O Museu imaginário*. Lisboa: Edições 70.
- Martins, R. R. (2011). The schoolopolitan Art Museum. Uma experiencia de utilização do espaço expositivo institucional como ferramenta educativa e de promoção do individuo. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, ECAATI, para obtenção do grau de mestre orientado pelo Professor Doutor Fernando António Baptista Pereira, Lisboa.
- Menezes, S. (2006). *A memória do trabalho e os trabalhos da memória, o caso do museu da industria da chapelaria*. Cadernos de Sociomuseologia. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Nº26.
- Mesquita, R. & Duarte, F. (1997). *Psicologia geral e Aplicada*. 12º ano. Lisboa: Plátano. (6º ed.)
- Mitchell, W.J.T. (1995) *Picture Theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mirzoeff, N. (1998). What is visual culture? In Nicholas Mirzoeff (Ed.) *The Visual Culture reader*, (pp. 3-13). Londres: Routledge.
- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. In *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora. 171-197.
- Munari, B. (2008). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Munari, B. (2009). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa. Edições 70.
- Neves, P. & Almeida, V. (1989). *À descoberta da história. 7º ano de escolaridade*. Porto: Porto Editora.

- Nora, P. (1993). Entre memória e história. A problemática dos lugares. [versão eletrónica] *Projeto História*. Pp. 7-28. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da Universidade Católica de São Paulo. Acedido em 23 de Maio de 2015 em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>.
- Pamuk, O. (2010). *O museu da Inocência*. Lisboa: Editorial presença.
- Pérez, H.L. (2006). Investigación y práctica Musical: El Horizonte del Doctorado de Música en Europa. In Fernández, F. (coord.), Gomez Muntané, M. (Coord.), Pérez Lopez, H. (coord.). *Bases para un Debate sobre Investigación Artística*. Ministério de Educación y Ciencia. pp. 51-72.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: Getty Institute for Education in the Arts.
- Platão (1999) *A República*. Tradução integral do original de Enrico Corvisieri. São Paulo: Ed Nova Cultural.
- Rampley, M. (2005). *Exploring Visual Culture*. Edinburgh: Edinburgh University press.
- Read, H. (2001). *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Seurrat, A. S., Santacana, M.J. (coord.) (2005). *Museografia Didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R. (1994). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N.A & Collins, W.A. (1999). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Gulbenkian
- Quivy, R.& Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2º Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Sousa, R. (1980). *Desenho*. TPU 19. Coleções universitárias. Lisboa: 1980.
- Tavares, J. & Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002, 1º ed. 1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Kimmel, D. C., & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.

Lei nº46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Direção Geral da Educação. [DGE]. (s.d.) *Programa de Educação Musical do 1º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

Direção Geral da Educação. [DGE]. (s.d.) *Programa de Educação Musical do 2º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral de Educação.